

# **SOCIEDADE, ESCOLA E CIDADANIA: A TEORIA EM CONFRONTO COM TESTEMUNHOS DE INFORMANTES CHAVE**

José António Lage Fialho

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientação da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Agosto de 2015



## Índice

Resumo .....	5
Palavras-chave .....	5
Abstract.....	5
Keywords.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
1. – Sociedade, Escola e Cidadania .....	8
1.1. – A sociedade e o novo paradigma de cidadania.....	8
1.2. – O papel social da Escola.....	13
1.3. – Sobre o conceito de cidadania .....	16
2. – Cidadania em contexto escolar .....	20
2.1. – Enquadramento legislativo do estudo da Cidadania.....	22
2.2. – Áreas de estudo da cidadania.....	25
3. – Limitações à aprendizagem da cidadania na escola .....	28
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	32
Introdução .....	32
1. – Metodologia.....	32
2. – Instrumentos e Procedimentos.....	32
3. – Participantes .....	34
4. – Análise e discussão dos testemunhos .....	35
4.1. – Duas questões de análise excecional .....	35
4.1. – Análise dos testemunhos .....	37
Conclusões e Recomendações .....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
ANEXOS .....	53
Anexo 1: Guião da Entrevista.....	54

Anexo 2: Grelha de análise dos resultados .....	56
Anexo 3: Entrevista 1 – teórico da educação .....	59
Anexo 4: Entrevista 2 – Escola A (rural) .....	74
Anexo 5: Entrevista 3 – Escola B (urbana) .....	97

“A juventude de hoje é que determina o futuro da sociedade.”

Ellen White

## **Resumo**

Em Portugal, o estudo da cidadania em contexto escolar tem sido marcado por uma discussão em torno da melhor forma de transmitir aos jovens os valores que a sociedade lhes exige que saibam. A crise das sociedades, críticas à crise das escolas, discussão sobre os valores a transmitir e os temas a tratar; este trabalho faz um percurso sumário pela política educativa na área do estudo da cidadania, analisando os posicionamentos teóricos dominantes e comparando-os com os testemunhos de um conjunto de entrevistados. Estará a escola a cumprir o seu papel? Percorrendo a teoria e ouvindo os testemunhos, o esforço das escolas portuguesas em transmitir os valores cívicos, independentemente das dificuldades, parece efetivo, ainda que contraditório com aquilo que a sociedade exige e dos exemplos que dá. Defende-se a necessidade de um maior esforço e responsabilização dessa sociedade no apoio à instituição Escola.

## **Palavras-chave**

Cidadania, cidadania escolar, educação para a cidadania, formação cívica.

## **Abstract**

In Portugal, the study of citizenship in schools has been marked by a discussion about the best way to provide young people de values that society requires them to know. The crisis of societies, the critics about the crisis of schools, the discussion about the values to be transmitted and the topics to be studied; this study is a summary route on the educational policy in the citizenship study area, analyzing the dominant theoretical positions and comparing them with the testimonies of a number of interviewees. Is the school to fulfill its role? Covering the theory and listening to the testimonies, the effort of Portuguese schools in transmitting civic values, regardless of the difficulties, it seems effective, although contradictory to what society demands and the examples that gives. Here is defended the need for greater effort and responsibility from society in supporting the school institution.

## **Keywords**

Citizenship, school citizenship, education for citizenship, civic education.

## INTRODUÇÃO

A questão da cidadania e do seu estudo em contexto escolar é um tema que apaixonou os teóricos há séculos. A importância de trabalhar temas cívicos na escola (tenha essa escola a forma que tiver), os cuidados a ter na aprendizagem dos jovens para que se tornem bons cidadãos, válidos, interventivos e úteis à sua sociedade e ao seu país, tem ocupado as mentes de muitos intelectuais ao longo da história da humanidade. Desde a Grécia do período clássico até aos dias de hoje, muito se refletiu e muito se escreveu sobre o tema, sobre o papel das ‘escolas’ na formação dos jovens para uma participação cívica e sobre o papel do ensino na produção dos cidadãos do futuro.

Depois de vários anos de existência de uma área curricular especializada na transmissão de noções de cidadania, em vários níveis do percurso escolar dos jovens portugueses, parece ter-se chegado à conclusão de que isso é algo desnecessário, que uma visão cívica transversal é suficiente (DL139/2012). A pergunta imediata é: isso é verdade?

É uma questão muito interessante e que será até, para muitos, apaixonante, portanto, esta investigação pretende fazer uma análise fundamentalmente teórica do caso português. Não deseja evidentemente ser exaustiva, porque isso seria virtualmente impossível considerando o interesse que o tema tem despertado, mas o seu propósito fundamental será fazer uma súmula do pensamento vigente no nosso país e, desta forma, dar um contributo para a discussão geral. Nesta conformidade parte de três questões gerais:

1. O que se pensa sobre o estudo da cidadania nas escolas portuguesas?

1.1. Quais as sugestões dos pensadores sobre a forma como tratar as questões cívicas nas escolas para preparar os cidadãos do futuro?

1.2. Como reage a comunidade escolar ao pensamento vigente em Portugal?

Neste sentido, começar-se-á por fazer uma tentativa de caracterização, o mais sucinta possível, das sociedades, identificando os problemas apontados pela maioria dos autores e esperando justificar a razão pela qual se diz que está a emergir um novo paradigma de cidadania. Tomaremos como ponto de partida, de uma forma que talvez possa ser considerada por muitos como sendo um pouco abusiva, a ideia de que a nossa sociedade portuguesa, independentemente das suas particularidades e idiossincrasias, é um reflexo de muitas outras e partilha as mesmas dificuldades. Em segundo lugar, e de

uma forma igualmente simples, analisaremos a função da escola nessa sociedade e a expectativas que existem sobre o papel a desempenhar na solução dos problemas com que a sociedade se debate; é neste quadro que surge a educação para a cidadania. Portanto, a seguir, faz sentido uma síntese do esforço generalizado de conceptualização da noção de cidadania e das dificuldades em obter sucesso nesse campo. Finalmente, num quarto ponto, trataremos a cidadania em contexto escolar: enquadramento legislativo, objetivos e áreas de estudo, bem como os principais problemas identificados no estudo da cidadania em contexto escolar.

Numa segunda parte, definida a metodologia de estudo, identificaremos as propostas de estudo da cidadania na escola, confrontando-os com os problemas que a literatura aponta. Colocando à partida a hipótese que a documentação consultada não responda a todas as questões, pretende-se contrapor a teoria com as opiniões de um conjunto de informantes-chave.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. – Sociedade, Escola e Cidadania**

#### **1.1. – A sociedade e o novo paradigma de cidadania**

A sociedade está em crise, dizem muitos, mas a crise da sociedade resulta, em grande medida, do acelerar das transformações a que o mundo tem assistido, aquilo a que, já há quase duas décadas, Carneiro (1997, p.5) chamou “a vertigem civilizacional que se apossou da humanidade”, e da dificuldade das sociedades em ajustar-se, ao mesmo ritmo, a essas transformações.

Parece claro que as sociedades não podem resistir aos ventos de mudança, pelo contrário, é virtualmente impossível recusar essas transformações. Têm de se moldar à nova realidade, têm de se transformar, aceitando a “emergência de um novo paradigma de cidadania” (idem, ibidem). Nesta conformidade, o autor identificou seis fenómenos de transformação social, que são comuns e transversais a toda a literatura sobre esta temática e que tomaremos como base da exposição: (i) a sociedade da informação e o fenómeno da globalização, (ii) o fenómeno da multiculturalidade, (iii) a crise dos sistemas de representação política, (iv) a exclusão social, (v) a desintegração das instâncias de socialização, e finalmente, (vi) a concentração demográfica, com o consequente declínio da qualidade de vida.

##### **(i) A sociedade da informação e o fenómeno da globalização**

É fácil ter-se consciência do impacto da globalização em quase todas as sociedades à escala planetária. O mundo tornou-se a famosa ‘aldeia global’ de que todos falam e a revolução tecnológica, em todas as áreas, é o grande responsável. A comunicação é imediata e a ideia de termos de esperar pela chegada de uma carta, pelo correio, já provoca perplexidade; o acesso a informação noticiosa é imediato e a imagem da espera pelos noticiários para saber o que se passa no mundo já provoca sorrisos; o acesso a bancos de dados, a bibliotecas virtuais e a tantas outras coisas são comuns, ao ponto de haver estudos demonstrando a imediata irritação e ansiedade quando a internet falha e se fica ‘arredado’ do mundo. A cidadania já não se exerce apenas na perspetiva local, os acontecimentos globais provocam reações também elas globais e todos desejamos saber o que se passa no mundo, tal como formamos opinião e posicionamo-nos sobre as questões planetárias. O lado mais ‘sombrio’ da questão passa pela perda de privacidade, por um lado, mas passa também pelo incremento da



socialização virtual em detrimento da real, com o consequente isolamento e individualismo que isso provoca. Além disso, passa igualmente pela vivência dos dramas globais, ignorando os locais; e ainda pela dificuldade em lidar com a ‘cascata’ de informação e processá-la eficazmente (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quro, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1996; Carneiro, 1997; Reis, 2000; Lima, 2005).

#### (ii) O fenómeno da multiculturalidade

Novamente influência da globalização e das transformações tecnológicas, desta vez associadas aos transportes. Permitem a deslocação bem mais fácil dos povos em busca de melhores condições de vida e permitem também as trocas comerciais diárias entre pontos distantes do planeta. Povos muito diferentes estão em contacto diário. E que país não tem imigrantes? Que sociedade se mantém monocultural? Este fenómeno, “a explosão da diversidade no mundo moderno, (...) promoveu a afirmação irreprimível dos direitos coletivos e culturais.” (Carneiro, 1997, p.6). Mas como lidar com cidadãos que possuem culturas diferentes? É importante lembrar que uma das dimensões da interiorização da cidadania plena era: costumes, tradições e culturas homogêneas. Agora, temos cidadãos que adquiriram a cidadania após anos a viver numa sociedade, mas que nasceram em outro país, tal como temos segundas gerações que são, muitas vezes, um misto de culturas. Como lidar com esta questão? Como gerir conflitos se houver valores culturais divergentes, ou até antagónicos? É fundamental fazê-lo por o fenómeno da multiculturalidade ser uma realidade que dificilmente mudará, e portanto a necessidade de uma cultura ‘multicultural’, ou ‘intercultural’ é algo incontornável (Delors et al., 1996; Carneiro, 1997; Taylor, 2005).

#### (iii) A crise dos sistemas de representação política

“As novas tecnologias da comunicação e da informação aliadas a penetração incessante dos media no escrutínio da vida pública criou novas regras e necessidades.” (Carneiro, 1997, p.7). O cidadão está atento ao que se passa à sua volta, mais informado e mais exigente no que diz respeito à interatividade com os seus representantes. Paralelamente, deseja influenciar ou condicionar a ação desses seus representantes e exige uma maior transparência no que diz respeito à ação das instituições. Casos de corrupção, de falta de transparência, provocam o desencanto dos cidadãos em relação aos seus representantes, o seu afastamento em relação à ‘coisa pública’ (Delors et al., 1996; Carneiro, 1997; Cabral, 2000; Reis, 2000; Taylor, 2005) e, muitas vezes, torna-os

também sensíveis a discursos demagógicos. Talvez por isso se assista, nos processos eleitorais, a taxas de abstenção na ordem dos 40%, e muitas vezes superiores. Parece ser um dos problemas europeus no geral e um problema português em particular, elevadas taxas de abstenção em processos eleitorais, continuando neste caminho, haverá ao momento em que se inverterão as análises e, quando a abstenção for maior que a participação, então o processo democrático começará a parecer-se com um fetiche de uma minoria e portanto poderá começar a ser posto em causa.

Consciente do caráter radical do comentário anterior, proferido com um objetivo provocatório, existe igualmente a consciência de que uma coisa é não ter vontade de participar em eleições, outra coisa bem diferente é aceitar que elas não existam. Aliás, têm havido exemplos recentes de que, em caso de necessidade, havendo esperança de mudança, o processo eleitoral é querido pelos cidadãos e a participação é maior do que o habitual. Mas o mesmo exemplo recente poderá ter servido para desencantar os cidadãos quanto à importância, ou melhor, ao impacto, que essa participação tem nas suas vidas. A referência ao caso grego é propositada porque, se houve um momento de esperança na mudança, essa esperança desfez-se e poderá ter provocado um retrocesso na imagem de que votar serve para alguma coisa.

Na verdade, um estudo de Cabral (2000), fazendo um balanço do estado da cidadania, em Portugal, na perspectiva da participação democrática, referiu dois pontos muito relevantes, que se destacam:

1. Analisando o índice de cidadania política, a maioria dos cidadãos inquiridos revela uma disponibilidade de mobilização política de caráter fraco ou muito fraco (Cabral, 2000, p.13).
2. Quando foram inquiridos no sentido de avaliar o sistema político, quase 40% fez também uma avaliação negativa. (idem, ibidem, p.20).

Parece existir, portanto, um trabalho muito sério a fazer, no campo das relações entre os cidadãos e os seus representantes, para a solução da crise na democracia. Adicionando a esta equação os diferentes planos de cidadania, nacional e supra nacional, surgem novas questões: Como decidir quando as diferentes identidades cívicas entram em choque? Se ser um bom cidadão nacional, exige agir de forma que irá prejudicar a União Europeia como um todo (por exemplo); se ser um bom cidadão europeu, exige agir de forma a prejudicar os interesses nacionais... como gerir este conflito? Como estabelecer prioridades? Como preparar os jovens nesse sentido?

Poderá isto provocar uma crise de identidade? Ou melhor, mais que uma identidade poderá dividir as sociedades no sentido em que parte dos cidadãos se identificam mais com um perfil supra nacional, ignorando os mais locais? Uma sondagem recente divulgada, levada a cabo pelo Grupo Marktest (2015), em colaboração com instâncias internacionais, e que apresentou uma questão: "Se houvesse uma guerra que envolvesse o seu país, estaria disposto a lutar pelo seu país?". A resposta dos portugueses é, de alguma forma, surpreendente: 47% afirmaram que não o fariam, 24% não responde, e apenas 28% dos portugueses está disposto a lutar pela defesa nacional. É claro que não é uma prova inequívoca do que se afirmou, mas é mais um elemento que justifica a formulação da questão e parece comprovar a ideia de que os cidadãos estão cada vez mais distanciados na sua ligação às questões nacionais, de defesa do Estado-Nação.

#### (iv) Exclusão social

A exclusão social, a pobreza e as desigualdades são fenómenos presentes na quase totalidade das sociedades. E a este contexto poder-se-á adicionar todo o tipo de discriminações, não só fazendo paralelo com as diferenças culturais, já referidas, mas também com outras minorias, provocando isolamento e marginalização. Em períodos de crise económica, como a que a Europa está a atravessar, essa tendência agrava-se naturalmente e demonstra, na maioria das vezes, a incapacidade dos sistemas públicos de assistência e a insuficiência dos sistemas privados de auxílio, revelando a dura realidade do combate à exclusão.

Por outro lado, há cada vez maior consciência dos direitos individuais, entre os quais o direito à dignidade humana, e há também uma maior denúncia de situações de exclusão e marginalidade. Esse fator, associado às constantes notícias de fugas aos impostos, paraísos fiscais, ou perdões de dívidas a infratores; de privilégios fornecidos às grandes corporações internacionais em troca de uma sobrecarga nos cidadãos, tudo isto provoca sentimentos de revolta e são mais fatores que certamente contribuem para o afastamento dos cidadãos em relação à ‘coisa pública’.

#### (v) A desintegração das instâncias de socialização

“O tecido comunitário mantém-se estável na base de um capital social mínimo. Sem a garantia desse capital social nenhum outro – capital humano, físico, financeiro, económico – será capaz, por si, de garantir o desenvolvimento.”

(Carneiro, 1997, p.8). As crises sociais que se podem observar em grande parte dos pontos do globo resultam, em particular, da “derrocada sucessiva dos vários estaleiros que tradicionalmente promoviam a formação de capital social: família, escola, igrejas, comunidades de base, associações cívicas, sociedades recreativas.” (idem, ibidem).

A família tem recebido particular atenção, por parte dos teóricos, como elemento primeiro e fundamental de socialização. Transformações na estrutura e funcionamento familiar levam alguns autores a referir-se até, a um ‘eclipse da família’ como instância socializadora primária. (Delors et al., 1996; Savater, 1997; Reis, 2000; Freire & Sarmiento, 2011). As razões apontadas, são as mais comuns, de carácter sociológico: como as novas estruturas familiares criadas com o cada vez mais comum divórcio, ou as constantes exigências do mercado de trabalho, que obriga os pais a passarem mais tempo a trabalhar e menos a acompanhar os filhos, mas também uma nova realidade cultural, o “fanatismo pela juventude nos modelos contemporâneos de comportamento” (Savater, 1997, p.48). À partida não existe nada de errado quando os pais desejam ser amigos e companheiros de jogos dos filhos, ou as mães desejam ser vistas como amigas mais velhas, mas a questão poderá tornar-se preocupante ao referir-se o elemento de autoridade na equação, ou a sua falta (Savater, 1997; Reis, 2000).

“O processo de modernização das estruturas familiares parece produzir um vazio de espaços iniciáticos para os jovens, dada a dificuldade em encontrar adultos significativos que seja suporte para os seus processos de identificação.” (Reis, 2000, p.4). Este fator, segundo Savater (1997), cria problemas na aquisição de modelos de referência, abrindo as possibilidades a tantos outros, muitos deles que podem ser considerados nocivos. Com muito cuidado, e extrema reserva, poder-se-á até associar este fenómeno a recentes exemplos de extremismo e radicalismo – raros, felizmente – mas que impactam e preocupam enormemente todas as sociedades à escala planetária.

#### (vi) A concentração demográfica e o declínio da qualidade de vida

Dados na ONU preveem números acima dos oito biliões de pessoas em 2025 e preveem igualmente que 60% dessas pessoas habitarão nas cidades. Em paralelo, a esperança média de vida tem vindo a aumentar progressivamente, fator que é positivo, obviamente, mas que gera pressão em setores fundamentais. Cria, por exemplo, dificuldades na capacidade para alimentar estes níveis populacionais, com os

consequentes impactos ambientais; cria, também, sérias dúvidas quanto à capacidade para gerar emprego para tanta gente.

“Tem cabimento a interrogação sobre se a economia urbana e terciária será capaz de gerar os empregos suficientes para ocupar a maior parte da sua população ou se, bem pelo contrário, o crescimento demográfico da cidade acarretará a explosão do desemprego com todo o cortejo de consequências sociais nefastas que lhe estão associadas, em especial o crescimento exponencial da exclusão” (Carneiro, 1997, p.9).

Com este ponto poder-se-á, talvez, relacionar a expressão ‘sociedade competitiva’ e compreender algum abandono dos tradicionais valores cívicos de cooperação e solidariedade, que perdem valor quando se encara esta competição como uma luta pela sobrevivência.

“As forças do individualismo, sustentadas num sistema económico ultra competitivo que faz constante apelo ao triunfo sobre os outros e legitima o domínio do mais forte, pulverizaram valores como a solidariedade, a bondade, a gratuidade, o serviço aos outros, o respeito pelos idosos, a iniciativa comunitária. As instituições socializadoras foram sendo sucessivamente decapitadas ou expropriadas nas suas competências clássicas” (Idem, ibidem).

Por outro lado, o aumento da esperança média de vida, principalmente associado à progressiva diminuição das taxas de natalidade na Europa, demonstram já o esforço adicional sobre setores como o da saúde ou o da segurança social, criando sérios constrangimentos e duras críticas sociais. Estes dois pontos discutidos, são o cerne da crescente discussão quanto à importância de uma consciência ambiental, por um lado, e de defesa da igualdade de oportunidades, por outro.

## **1.2. – O papel social da Escola**

O objetivo fundamental da escola é educar. Nesse sentido é importante, não só que a escola instrua, isto é, que transmita conhecimento válido (Young, 2007), como também que transmita noções e valores de socialização e de serviço à sociedade em que se integra (Delors et al., 1996; Savater, 1997). O resultado final é óbvio, terminado o seu percurso escolar, o jovem cidadão retribuirá o investimento que a sociedade fez na sua educação. Por um lado a sua inserção no mercado de trabalho permitir-lhe-á usar as

suas competências técnicas e tornar-se uma mais-valia económica para o seu país, por outro espera-se igualmente uma postura de intervenção cívica no sentido de participar ativa e conscientemente no funcionamento da sociedade.

Desejando não ignorar a primeira função da escola, apesar de este estudo não visar esse papel específico da escola no seu todo, é consensual e perfeitamente visível que os níveis de escolaridade da sociedade portuguesa têm vindo a evoluir, de forma positiva e constante, ao longo das últimas décadas; nunca tivemos estes níveis de escolaridade antes. Claro que é impossível resistir a um momento de reflexão no sentido de considerar o retorno do investimento, algo que faz tanto sentido quanto se têm desenvolvido os discursos economicistas em torno de todos os temas e setores da sociedade.

Aquilo que verificamos, com base neste raciocínio, é que sociedade portuguesa investe na instrução dos seus jovens mas, terminado o percurso escolar, não tem forma de lhes permitir fazer o retorno que se espera. As taxas de emigração de jovens diplomados talvez autorizem afirmar que esse retorno é depois oferecido a outras sociedades. Professores, engenheiros, médicos, enfermeiros, investigadores nas áreas científicas, quando desejam retribuir o investimento feito na sua educação, não o podem fazer. Esta é uma constatação que pode gerar alguma perplexidade, mas de qualquer forma parece ser lícito afirmar que, neste campo, a escola cumpre o seu papel e que é a sociedade que não tem resposta, que não tem condições para que seja efetuado o retorno do investimento. Quer dizer, parece ser a sociedade a falhar, como um agricultor que invista num campo de trigo, gaste tempo e energia a cultivá-lo e, no final, o deixe apodrecer, ou o ofereça a um vizinho sem recolher o fruto do seu trabalho; o elevado desemprego jovem e a análise das taxas de emigração poderão permitir o paralelismo.

A referida segunda função da escola, é a de ‘criar’ cidadãos conscientes, interventivos, válidos e úteis à sociedade. Usa-se o verbo criar entre aspas porque também não se pretende entrar demasiado nas polémicas a propósito das visões da escola como simples fábricas (Savater, 1997), ou na discussão relativa à escola como doutrinação, como elemento ao serviço da transmissão da ordem oligárquica, num esforço por manter as desigualdades e o poder da classe dominante (Young, 2007, referindo Foucault, 1991). Usa-se o termo no sentido positivo, alegórico, meio filosófico, usa-se no sentido de quem considera que o papel do professor é o do contributo para ajudar a criar, sim, uma mente sã, moldando-a.

Uma coisa é certa, crescem as acusações de que a escola não está a cumprir a sua função e de que, como reflexo da sociedade, se encontra tão em crise como a própria sociedade. Essas acusações são tão mais intensas quanto, a cada problema novo que surge, ele é imediatamente considerado competência da escola, isto é, a escola tem vindo progressivamente a acumular funções que, no entender de muitos teóricos, a paralisam, dificultando o seu ajustamento às novas realidades sociais ou, também, que a distraem da sua verdadeira missão; ou pelo menos que a complicam. Afirma-se mesmo que “podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante ‘transbordamento’, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. (...) Esta ‘evolução’ deu-se num quadro de uma imagem da Escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (Nóvoa, 2006, p.2).

Nesta conformidade, a ideia de que a escola não deve ser apenas um ponto de transmissão de conhecimento parece ser um dado adquirido, à escola exige-se também que eduque, e que eduque com o objetivo fundamental de colmatar as fraquezas da sociedade, de eliminar os pontos negativos. “A educação cívica, como disciplina, é apenas uma pequena parte da educação para a democracia, e esta última não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimentos sobre a organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo” (Perrenoud, 2005, p.29).

Mais ainda, passa também pela importância de ter exemplos e experimentação para que sejam adquiridas as competências cívicas desejáveis de uma forma mais consolidada. Mas “os conselhos de classe, na linha de Freinet e da pedagogia institucional, ainda são práticas marginais. A participação dos alunos, mesmo os universitários, geralmente é um simulacro, uma forma de ajudar a compreender melhor as decisões vindas de cima, e não de negociá-las. Pode-se dizer quase o mesmo da participação dos pais e até dos professores” (Idem, ibidem, p.31). Surge a questão sobre a possível necessidade de mais recursos para promover essa componente mais prática, questão tão mais válida quanto as circunstâncias económicas do país apontam para uma contenção de despesas, em vez de um aumento de gastos.

Isto quer dizer que a Escola deve educar para a cidadania porque a cidadania é considerada a forma de ultrapassar e de combater os problemas da sociedade. A

educação para a cidadania é portanto algo indissociável dos discursos educativos e é encarada como uma forma de transformar a sociedade.

Mas que cidadania?

### **1.3. – Sobre o conceito de cidadania**

Definir cidadania parece ser tão mais complexo quanto todas as pessoas são cidadãs e, por isso, têm a sua própria noção do que deve ser um cidadão e do que é um ato de cidadania. Existem muitos aspetos a ser considerados, tantos quanto os contextos em que um cidadão exerce os atos de cidadania. Jorge Sampaio, Presidente da República Portuguesa durante uma década, definiu-a nos seguintes termos:

"A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa – Jorge Sampaio" (Lopes, 2013, p.2, citando Paixão, 2000).

Exige saberes e comportamentos, exige inteligência crítica e capacidade relacional, exige ainda intervenção na sociedade... exige muitas coisas, simples e complexas, é pensamento e ação. À primeira vista parece algo bastante simples, parece resumir-se a algo simples: conhecer as regras da sociedade e respeitá-las.

Pode-se argumentar, o que é mais natural, que se trata de uma visão simplista, mas no final, tudo parece resumir-se ao escandalosamente básico: ‘conhecer os direitos e cumprir os deveres’; os previstos na lei, que acarretam penalizações ao não serem exercidos, mas também aqueles que, não sendo penalizados pela lei, a sociedade considera fazerem parte da ação cívica. Por exemplo: um cidadão é obrigado por lei a prestar auxílio a uma pessoa em risco de vida, numa emergência; por outro lado, a solidariedade para com os desfavorecidos, não sendo obrigatória do ponto de vista legislativo, tem um elemento de pressão social e é também um ato de cidadania. Estamos portanto a falar de direitos e deveres legais, mas também direitos e deveres sociais, algo que dará ao sujeito uma identidade social e um sentimento de pertença a uma comunidade.



“A cidadania é, portanto, uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida pública. Daí resulta uma capacidade integradora traduzida, não apenas numa igualização de direitos formais, mas também num sentimento de pertença a uma comunidade de cidadãos” (Reis, 2000, p.2).

O trabalho de Ilda Ribeiro (2011) foi bastante exaustivo na busca pelo conceito:

“a preocupação com um conjunto equilibrado e progressivo de direitos e deveres” (Ribeiro, 2011, p.93, citando Cruz, 1997);

“a qualidade do indivíduo livre, usufruindo dos seus direitos civis e políticos e assumindo as obrigações que esta mesma condição acarreta” (idem, ibidem, p.93, citando Figueiredo, 1999);

“a conjunção de três elementos constitutivos”, que se apresentam vastos e englobam: (i) a posse de certos direitos assim como a obrigação de cumprir certos deveres; (ii) a pertença a uma comunidade política determinada, que se vinculou em geral à nacionalidade e (iii) a oportunidade de contribuir para a vida pública dessa comunidade através da participação. Salientam a característica abrangente desta “definição oficial” (idem, ibidem, p.94, explicando o pensamento de Lukes & Garcia, 1999);

“uma «invenção» que combina e garante (...) prerrogativas como a igualdade, liberdade, autonomia, direitos de participação, (...) uma categoria que estabelece e ampara uma maneira de ser do sujeito e de viver em sociedade” (idem, ibidem, p.94, citando Sacristán, 2002).

É uma ‘invenção’, é uma criação social e, portanto, é um conceito naturalmente polissémico, significa muitas coisas para toda a gente. Na verdade, fazendo um exercício teórico e pedindo à mesma pessoa que conceptualize cidadania em diferentes momentos, certamente teria definições diferentes, privilegiando diferentes aspetos da profusão de contextos e domínios que o conceito, cada vez mais, engloba.

“O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes

ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social.” (Martins & Mogarro, 2010, p.3).

Parece complexificar-se bastante, mas a pergunta surge: a participação cívica não é um dever social? Parece, novamente, resumir-se tudo ao simples, direitos e deveres, legais e sociais, conhece-los e executá-los. Insistimos nesta distinção porque, mesmo entre sociedades, existe diferenciação. Um exemplo desta distinção poderá ser o direito/dever de votar: em Portugal o ato de votar é exercido por quem o deseja fazer e é ignorado por quem tem outras ‘prioridades’; é um direito legal no sentido em que um cidadão não pode ser impedido de votar (ou melhor, até pode, mas isso resulta de circunstâncias extraordinárias e que geralmente atropelam a lei), mas é apenas um dever social, porque nenhum cidadão português é punido por não votar. O caso brasileiro é diferente, um cidadão do Brasil é punido legalmente, através de uma coima, se não votar, isto é, votar é um direito e um dever legal no Brasil. Serve este exemplo para justificar a referência a regras da sociedade e não a regras unicamente legais.

Então, se a definição simples parece algo pouco complexo, o conceito, envolvendo mais informação, poderá conter as dimensões da sua interiorização pelo cidadão, terá de integrar, forçosamente, uma referência à sua permanente mudança e progressiva complexificação, algo que resulta das permanentes alterações sociais e que, por seu lado, forçam uma, também constante, alteração daquilo que se espera dos cidadãos.

Santos, Marques, Cibebe, Matos, Menezes, Nunes, Paulus, Nobre e Fonseca (2011) remetem o conceito de cidadania para três dimensões: a da cidadania enquanto princípio de legitimidade política, conferindo um ‘estatuto’ definido pela relação entre o indivíduo e o Estado e, consequentemente, regulado por um conjunto de direitos e deveres codificados; a segunda dimensão é a da cidadania como construção identitária, referida enquanto sentimento de pertença a uma determinada comunidade e enraizada na história comum, nas tradições, na língua e na cultura; a terceira dimensão é a da cidadania enquanto conjunto de valores, referindo-se aos ideais de uma sociedade, às “atitudes e comportamentos expectáveis do bom cidadão” (Santos et al., 2011, p.4).

Temos portanto os direitos e deveres legais, o estatuto que resulta da ligação legal ao Estado; temos os direitos e deveres sociais, o estatuto que resulta da identificação comunitária, da interiorização da cultura e das regras de uma sociedade. E,

finalmente, temos aquilo que se espera que o cidadão faça, que execute, tendo por base essas duas dimensões: conhecer as regras e executá-las.

Claro que estas dimensões têm, agora, de ser extrapoladas para o plano supranacional com que nos confrontamos atualmente; algo que de forma alguma vem contribuir para a simplificação do conceito. O cidadão português é, ao mesmo tempo, cidadão europeu e, em última análise, cidadão de um mundo cada vez mais pequeno e interdependente. “Ouve-se falar cada vez mais de uma ‘super cidadania’ que engloba a cidadania local, regional, nacional e supranacional” (Ribeiro, 2011, p.83).

Aliás, Taylor (2005) faz uma reflexão interessante a propósito do estatuto do cidadão britânico nos passaportes:

“No antigo passaporte, sob Estatuto Nacional – Nacionalidade, estava registado: Súbdito britânico, cidadão do Reino Unido e Colónias. O novo passaporte, em vigor na Comunidade Europeia, diz apenas «cidadão britânico», mas sempre do Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte. Nenhuma identidade nacional (inglesa, escocesa, irlandesa, ou galesa) é reconhecida” (Taylor, 2005, p.2)

Este exemplo serve para demonstrar que, apesar de todas as construções teóricas que se possam enunciar, existem um igual número de exceções e variantes que complicam, e que frustram, qualquer tentativa de simplificação.

O cidadão das Cidades-Estado gregas tornou-se o cidadão do Império Romano, depois o cidadão da Revolução Francesa, mais tarde o dos Estados-Nação e o advento da globalização tornou-nos a todos cidadãos do mundo e introduziu a cidadania global. A cada período assistiu-se a uma complexificação da sociedade, ao acréscimo de direitos e, por consequência, de responsabilidades. Na verdade, os contextos da ação cívica são inúmeros e poderiam ser muitos mais, tantos quantos a mente humana conseguir imaginar e a sociedade exigir, tantos quantos a crescente complexificação da sociedade exige ao cidadão atitudes também mais complexas. Trouxe também contradições e conflitos.

Mas, independentemente das diferenças conceptuais e da sua complexidade, há elos comuns e consensuais na definição de cidadania: por um lado, a consciência de direitos e deveres, num plano de conhecimento; por outro, a ideia de fazer respeitar os seus direitos e cumprir os seus deveres, num plano de ação. Quer dizer, deseja-se um cidadão pleno e essa plenitude exige um cidadão complexo: que seja ativo na sua nação,

mas que esteja consciente do seu papel transnacional e global; um cidadão informado, que busque conhecimento e que tenha capacidade reflexiva, o que lhe permitirá ter um posicionamento próprio relativamente aos assuntos do seu interesse e do interesse da sociedade em que se integra; um cidadão que participe na preservação da sua cultura e dos seus costumes, mas com abertura para tolerar a diferença, isto é, um cidadão defensor da sua individualidade, mas também defensor/respeitador da alteridade.

Considerando o que foi exposto, fica uma sugestão a respeito da definição de cidadania, que parece sensata no contexto de transformações rápidas a que se assiste: “cidadania não tem uma definição estanque, mas é um conceito histórico, o que significa que o seu sentido varia no tempo e espaço” (Fonseca, 2009, p.21, citando Pinsky, 2003).

A teoria diz, em suma, que o conceito de cidadania parece estar em permanente construção e, por consequência, permanentemente inacabado, mas estará realmente? Possuir valores, ser reflexivo, ser interventivo na sociedade não são simples deveres de um cidadão? O preocupar-se com o ambiente, com as desigualdades, ser tolerante para com o outro... votar, tudo isto não são deveres? Não são simples esferas de ação no exercício dos deveres cívicos?

Arriscando uma definição de cidadania, diríamos que cidadania é o conhecimento das regras e valores de uma sociedade, a sua interiorização e, claro, a ação em conformidade. Ação em diferentes planos, obviamente (local, nacional, global), ação e diferentes esferas (ambiental, rodoviária, política, social), mas tudo isso parece ser o simples conhecer, aceitar e executar das regras impostas pela sociedade, com as quais se espera que o cidadão se identifique.

Mas aceitando a existência da geral dificuldade de conceptualização, e considerando que é algo diferente para cada um, então como se pode esperar que a escola ‘ensine’ cidadania? Se nem se sabe bem o que é, como se pode esperar que a escola eduque para a cidadania? O que se pretende que a escola faça, e como?

## **2. – Cidadania em contexto escolar**

“Quando o aluno se tornar cidadão, a educação será o guia permanente, num caminho difícil, em que terá de conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade

em relação aos outros e às comunidades a que pertencem” (Delors et al., 1996, p.60).

Considerando as transformações que o mundo contemporâneo está a atravessar, e que parecem justificar amplamente o anúncio de uma sociedade em crise e o apelo ao ajustamento mais célere a estas novas realidades, é posição virtualmente unânime que a escola tem um papel fulcral e é um veículo natural nesse processo de ajustamento.

À escola exige-se cada vez mais: quer pela tradição escolar em reforçar valores, como complemento da família; quer por transmitir valores novos e mais complexos; quer ainda por ser o substituto natural nos casos de limitações familiares como instância de socialização primária. Espera-se que a escola seja o lugar onde se colmatem as lacunas educativas deixadas pela progressiva ‘falência’ das outras instituições de socialização. A escola é considerada o lugar e a educação para a cidadania é comumente considerada o instrumento.

“A centralidade da educação para a cidadania é, em grande medida, determinada pelas perplexidades e desafios do nosso tempo que exigem a revitalização dos laços de cidadania, no sentido da maior participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos” (Reis, 2000, p.1).

Estas perplexidades e desafios provocaram, então, uma adicional transferência de responsabilidade para as escolas e para os professores. Educar para a cidadania é fundamentalmente transmitir valores e, nesta conformidade, trata-se de uma questão que terá forçosamente de ser encarada mediante três perspetivas, independentemente da dimensão cívica de que falemos: uma dessas perspetivas é a da transmissão de conceitos teóricos; a segunda é a transmissão de valores, explicando que valores são esses e justificando a importância de os adquirir; a outra é a da prática, a do exemplo e da demonstração daquilo que se transmite. Trata-se do complemento entre o ‘saber’, o ‘saber ser’ e o ‘saber fazer’ (Ribeiro, 2011), ou, ‘saber’, ‘valorizar’ e ‘agir’ (Afonso, 2007), isto é, trata-se de adquirir conceitos e valores, trata-se de compreender como devem ser usados e aplicados, identificando-se com eles, mas trata-se também de sentir a necessidade de participar ativamente no quotidiano social. Deste modo, a aprendizagem da cidadania é associada a três dimensões: (i) literacia política, (ii) responsabilidade social e moral, e (iii) participação na comunidade. (Reis, 2000).

A primeira dimensão está associada ao domínio cognitivo, ao saber, pressupõe conhecimento e compreensão, pressupõe capacidade de raciocínio, reflexão crítica, quer dizer, a consciência dos valores. A segunda dimensão é associada às emoções e ao domínio afetivo, isto é, a formação de uma identidade de identificação com esses valores e a sua consequente interiorização. Finalmente a dimensão participativa, o domínio da ação; pressupondo que o cidadão se identifica com os valores da sociedade e concorda com eles, espera-se que os aplique, que os execute na sociedade em que vive.

Outras opiniões sugerem quatro dimensões: (i) literacia política, (ii) espírito crítico e competências analíticas, (iii) atitudes e valores e (iv) participação ativa. (Eurydice, 2012). Neste segundo caso existe um elemento intermédio, isto é, o domínio cognitivo está subdividido, considerando aquisição do conhecimento e a capacidade analítica como dimensões separadas, que conduzirão a uma identificação e interiorização desses valores e, mais tarde, à sua execução. Mas independentemente das diferentes caracterizações, o conteúdo e expectativas não parecem divergir muito: Conhecer os valores sociais, analisá-los criticamente, reconhecê-los como válidos, identificar-se com eles e executá-los quotidianamente.

São estas dimensões que marcam o discurso educativo da cidadania: saber o que é e o que deve fazer um bom cidadão; concordar e interiorizar o modelo do que deve ser um bom cidadão; e depois agir como um bom cidadão (Afonso, 2007; Costa, 2011; Eurydice, 2012; Menezes & Ferreira, 2012; Gonçalves & Sousa, 2012). É nesse sentido, e com esse objetivo, que se defende o trabalho nas escolas. Por um lado a transmissão dos conceitos e valores cívicos, por outro, o exemplo e a experimentação da cidadania e da democracia em contexto escolar; pretende-se que a escola seja um lugar onde os jovens possam ver exemplos e possam ‘treinar’ a cidadania pois, “uma abordagem participativa é central na educação para a cidadania, para promover uma cidadania crítica e ativa” (Menezes et al., 2012, p.86).

Mas como transmitir e como fazer valorizar estas ideias? Começemos pela forma como o fazer...

## **2.1. – Enquadramento legislativo do estudo da Cidadania**

A ideia do estudo da cidadania em contexto escolar é antiga. Focar-nos-emos no período recente porque o projeto de partida para este estudo foi, justamente, tentar

perceber se o estudo da cidadania, numa perspetiva exclusivamente transversal, é suficiente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, definiu, para o processo educativo português, a relevância que deveria ser dada à formação em questões de cidadania, atribuindo importância real à área do ‘saber ser’. A introdução da Área-Escola e a implementação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, criou constrangimentos e dificuldades às escolas e aos professores, mas marcou, de forma inequívoca, a inclusão do estudo da cidadania nas escolas portuguesas de uma forma generalizada, abrangendo todos os níveis de ensino (Afonso, 2004). Em paralelo, marcou a definição de uma política concreta de educação cívica nas escolas: Objetivos, competências a adquirir e formas de implementação.

“Tentou-se uma abordagem curricular dos valores e das questões da cidadania, através de atividades bem definidas e planeadas conforme as possibilidades das escolas, dos professores e da comunidade educativa. No primeiro caso (Área-Escola), em atividades de projeto, interdisciplinares e transversais aos currículos, no segundo (DPS), a partir de um programa disciplinar (...), procurando a ‘aquisição de espírito crítico’ e a ‘interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Afonso, 2004, p.452).

Uma avaliação desta política, num estudo de 1997, identificou as limitações de implementação. Eram tratados temas fundamentais, como: democracia, identidade nacional, racismo, ambiente, entre outros, mas “verificou-se que a sua abordagem se situava, sobretudo, ao nível dos conhecimentos, de forma informativa e pouco explorada, não contribuindo de modo eficaz e significativo para a capacitação cívica dos alunos; (...) (e) que os temas não fossem devidamente trabalhados (...) por falta de tempo, espaços de debate, etc.” (idem, ibidem, pp.452-453).

A reforma curricular de 2001 especificou as principais características da educação para a cidadania no sistema educativo português:

- “- Uma componente transversal dos currículos, fazendo parte de todas as disciplinas, numa perspetiva interdisciplinar;
- Uma dimensão curricular importante na Formação Cívica e na Área de Projeto;

- Um programa flexível, aberto e abrangente, permitindo abordar uma grande variedade de temas, sendo possível encontrar as melhores propostas, atendendo à situação e ao contexto;
- Uma abordagem pedagógica marcadamente prática, de reflexão e participação” (Afonso, 2004, p.450).

Neste sentido, manteve-se a componente transversal, integrando todos os professores; a dimensão curricular de carácter disciplinar, apesar da alteração dos nomes das áreas disciplinares; manteve-se ainda a flexibilidade programática que permitisse a identificação com temas mais atraentes para as escolas e turmas; e ainda, deu-se importância à abordagem prática, de exemplificação.

Este posicionamento marcou a agenda educativa na década seguinte e fomentou um esforço, por parte dos professores e de grupos de trabalho especializados, para criar estratégias de ensino e materiais pedagógicos; estudos avaliativos acompanharam igualmente esse processo, identificando problemas, dificuldades, constrangimentos e propondo soluções; houve ainda um incremento do debate teórico em torno de todas as questões da cidadania, analisando todas as vertentes possíveis. É fácil aceitar que, justamente por essa razão, a nova alteração imposta em 2012, tenha gerado polémica.

“(…) no presente diploma pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (DL139/2012).

O fim da obrigatoriedade do estudo formal da cidadania nas escolas portuguesas gerou brado em todos os setores da sociedade. Professores, pais, partidos políticos, as reações foram mais fortes, menos fortes, mas foi quase unânime o posicionamento contra esta mudança nos currículos escolares, depois de uma década de formação cívica como disciplina escolar. Desde os cenários mais negros, quase apocalípticos, prevendo o desmoronamento da civilização, a posições bem mais contidas e realistas. Não existe grande alteração a não ser no fim da obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica. A importância reconhecida à cidadania é a mesma, as orientações são virtualmente iguais, os temas a estudar, a importância do carácter transversal é também o mesmo,



simplesmente deixa de ser obrigatória a hora semanal dedicada ao estudo dos temas propostos pelo ministério.

Essa hora, diga-se, era das mais baixas da Europa (Menezes et al., 2012) e considerada “um horário diminuto e irrisório face ao que dele se espera” (Gonçalves et al., 2012, p.41). Em suma, abandonámos a abordagem dupla: transversal e integrada numa outra disciplina, para adotarmos um método exclusivamente transversal. Mas também pode ser verdade a ideia de que “o problema das contribuições do sistema educacional à democracia não será resolvido com a introdução na grade horária de uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania. Nenhum avanço essencial ocorrerá se essa preocupação não for inserida no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas” (Perrenoud, 2005, p.10).

Tentaremos descobrir até que ponto essa hora marca diferença na formação dos jovens portugueses mas, para já, analisando a polémica friamente, este posicionamento parece quase contraditório, considerando que muito se critica os governos por não promover a autonomia das escolas. É uma questão interessante, como se pode defender a autonomia das escolas e, ao mesmo, tempo, criticar governos que promovem essa autonomia? A não ser que o estudo da cidadania esteja acima da autonomia, devendo ser considerada uma disciplina curricular como todas as outras, tratada com a mesma importância que todas as outras. O discurso oficial da educação não o reconhece.

Na verdade, o pensamento político português do momento enfatiza a importância do estudo da cidadania em contexto escolar, mas não lhe confere a dignidade disciplinar e não lhe atribui um currículo oficial. Cidadania escolar é um conjunto de temas a tratar transversalmente como as escolas, no âmbito da sua autonomia, entenderem e, do ponto de vista do Ministério da Educação e Ciência (MEC), “os referenciais e outros documentos orientadores não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio que, no âmbito da autonomia de cada estabelecimento de ensino, podem ser utilizados e adaptados em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver” (MEC, 2013, p.2).

## **2.2. – Áreas de estudo da cidadania**

A primeira leitura das orientações do MEC para as dimensões da cidadania a tratar na escola faz lembrar o discurso daqueles que defendem a ‘demissão’ da família

da educação dos jovens, aos quais se juntam aqueles que, como Perrenoud (2005), defendem uma igual demissão da sociedade no geral. Enumeremo-los:

- 1- Educação Rodoviária, que pretende promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais;
- 2- Educação para o Desenvolvimento deseja fazer compreender os problemas de desenvolvimento e de desigualdade locais e mundiais, promovendo a capacitação para a necessidade de os combater;
- 3- Educação para a Igualdade do Género em como objetivo educar para a erradicação de preconceitos e estereótipos relacionados com diferença de género;
- 4- Educação para os Direitos Humanos é relacionada com o exercício de uma cidadania democrática e para uma participação ativa e responsável na sociedade;
- 5- Educação Financeira deseja formar os cidadãos consumidores de produtos financeiros, responsáveis e atentos à gestão das suas finanças;
- 6- Educação para a Segurança e Defesa Nacional pretende evidenciar o contributo das instituições para a manutenção da ordem pública e para a identidade nacional;
- 7- Promoção do Voluntariado visa o envolvimento dos jovens em ações de solidariedade e entreajuda;
- 8- Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável tem como objetivo promover a consciencialização ambiental;
- 9- A Dimensão Europeia da Educação deseja reforçar a identidade e os valores europeus;
- 10- Educação para os Media pretende incentivar os alunos a adotar uma atitude crítica e segura no acesso à informação, internet e redes sociais;
- 11- Educação para a Saúde e Sexualidade pretende transmitir conhecimento na área dos cuidados e prevenção de risco na saúde e sexualidade;
- 12- Educação para o Empreendedorismo promove a inovação, incentivando ideias e atitudes perante desafios;
- 13- Educação do Consumidor visa disponibilizar informação que sustente escolhas criteriosas enquanto consumidor;

14- Educação Intercultural promove a valorização da diversidade e capacidade de comunicar no respeito pela multiculturalidade.

À partida parece também existir muitos ‘lugares comuns’, fazendo lembrar aqueles que dizem que a escola é um lugar de aquisição conhecimento científico e não o local onde se aprende conhecimento que pode ser adquirido em qualquer outro lugar. (Young, 2007). A prevenção rodoviária serve para ensinar os jovens a atravessar a estrada na passeira? Ou trata-se apenas de um tema de pré-escolar? É evidente que é um assunto importante, mas os jovens portugueses não sabem isso? Não sabem que devem esperar pelo sinal verde antes de atravessar? Compreende-se perfeitamente a necessidade de prevenir comportamentos de risco, e até de mudar hábitos sociais, mas este pensamento levanta as questões do costume. E depois quando os pais forem buscar as crianças à escola e fizerem metade do caminho a falar ao telemóvel?

É lógico que qualquer destas áreas pressupõe a discussão de conceitos, de valores e uma tentativa da escola para incutir aos alunos a responsabilidade de refletir sobre eles, de os valorizar e de agir no sentido de os implementar nas suas vidas quotidianas, mas levanta outras questões que forçosamente se têm de colocar: como incutir aos alunos estes valores quando a sociedade parece ter outro tipo de exigências deles? Como apelar à solidariedade quando a sociedade se torna individualista? Como defender o combate às desigualdades quando a sociedade valoriza a competitividade e a luta pelos lugares cimeiros? Deve ser função da escola ensinar, ou reforçar alguns destes temas? E como fazê-lo contra exemplo diários no sentido oposto? De que serve ensinar prevenção rodoviária quando os pais conduzem ao telefone, dando o exemplo oposto? São muitas as vozes que defendem que o trabalho da escola tem vindo a crescer desmesuradamente ao nível da dificuldade em cumprir este tipo de objetivos.

“Não se pode exigir da escola um adestramento de espíritos e de corpos incompatível com os valores democráticos, assim como a defesa de valores que, na prática, a sociedade vilipendia à vista de todos” (Perrenoud, 2005, p.11).

Este comentário é um facto com que é fácil de concordar. Talvez seja uma forma de justificar a limitação da escola, ou mesmo de provar a razão pela qual também a escola está em crise. No entanto, a escola pode transmitir os valores, mesmo que depois o processo de interiorização desses valores não seja um sucesso, mesmo que sejam encarados como ideais, deixando para mais tarde, ou para outros, a tarefa de interiorização. Demissão da escola também? Não é fácil aceitar essa ideia e não parece

ser hábito a escola demitir-se da sua missão, apesar das dificuldades que possa ter em cumpri-la.

### **3. – Limitações à aprendizagem da cidadania na escola**

O cerne do sucesso da escola nesta tarefa parece passar por fatores que são criticados como: (i) formação dos professores, (ii) transversalidade no currículo vs densidade desse currículo (iii) colaboração docente vs ‘encerramento’ disciplinar (iv) participação comunitária. Observemo-los então.

#### **(i) Formação de professores**

Este é o problema que mais preocupa a comunidade docente. Um estudo de Lopes (2013), revela alguma insegurança por parte dos professores e algum desconforto na apresentação da panóplia de temas sugeridos pelas orientações do MEC. Nesse estudo, a autora percebe que 89% dos professores inquiridos sente necessidade de formação adicional para lecionar Formação Cívica. Parece um dado relevante, principalmente considerando o período de contenção na área formativa (Silva, 2011).

É perfeitamente natural que um professor ligado às ciências naturais tenha mais à vontade no tratar de assuntos ligados à saúde e sexualidade, é igualmente natural que um professor ligado às ciências sociais tenha mais facilidade no tratar de temas relacionados com a multiculturalidade, ou para tratar a vertente europeia da cidadania; é ainda compreensível que um professor de matemática ou economia se sinta mais confortável a ajudar os alunos em educação financeira. Não acreditando “na competência inata dos professores, forçoso é pensar que a sua competência profissional tem de ser (re)pensada por referência aos novos papéis e funções (...) e não apenas por referência aos saberes disciplinares” (Rodrigues, 2011, p.136).

Também Perrenoud (2005, p.40) o afirma quando diz: “Está claro que acrescentar aos planos de formação algumas unidades de valor sobre a aprendizagem da cidadania não resolveria o problema. Para se tornar uma verdadeira formadora da democracia, a escola e os professores devem adquirir competências e conhecimentos novos.”

Na generalidade, um estudo europeu é perfeitamente claro relativamente ao conforto dos professores para lecionar temas cívicos:

“De acordo com os resultados do inquérito (IEA 2010b, pp.130-132), os professores sentiam-se mais confiantes ao ensinar “direitos humanos” e “direitos e deveres dos cidadãos”. Em média, nos países europeus, aproximadamente 93% dos professores sentiam-se “muito confiantes” ou “bastante confiantes” quando ensinavam estes temas e cerca de 84% também se sentiam confiantes a lecionar “diferentes culturas e grupos étnicos” e “o direito de voto e as eleições”. Em contrapartida, era ao ensinarem “instituições jurídicas e os tribunais” que os professores se sentiam menos confiantes (só 57% se sentiam “muito confiantes” ou “bastante confiantes” neste tema). Todavia, um número significativo (77-80%) respondeu que se sentia “muito confiante” ou “bastante confiante” relativamente aos restantes quatro temas (“a comunidade global e organizações internacionais”; “a União Europeia”; “a Constituição e os sistemas políticos; e “emigração e imigração”))” (Eurydice, 2012, p.39).

#### (ii) Transversalidade do currículo

A questão em torno dos currículos escolares passa, fundamentalmente, por dois pontos extremamente importantes. O primeiro diz respeito àquilo que é chamado de ‘hipertrofia dos programas’ (Perrenoud, 2005; Pereira & Vieira, 2006; Formosinho & Machado, 2011), quer dizer, excesso de informação, de matérias a transmitir aos alunos e a dificuldade em integrar mais elementos de estudo, mais informação. A necessidade de fazer escolhas costuma despoletar imediatamente críticas severas e anúncios devastadores de apocalipse cultural. “Quando se examina um programa para desbastá-lo, todos sabem muito bem o que acontece: no fim das contas, tem-se a impressão de que tudo é absolutamente indispensável. Parece que não se pode renunciar a nenhum conceito, a nenhum capítulo, a nenhuma obra, a nenhuma teoria sem por em perigo a cultura” (Perrenoud, 2005, p.70).

O segundo ponto extremamente importante na questão curricular, tem a ver com a avaliação final. A importância dessa avaliação poderá condicionar, por razões óbvias, o tratamento de alguns temas cívicos, preconizando alguma ‘negligência’ de determinados conteúdos, face aos que normalmente são avaliados nas provas finais, priorizando uns em detrimento de outros. Estas ideias parecem justificar, juntamente com a profusa criação de conhecimento a que se assiste atualmente, que se torne forçoso o ‘desbaste’ defendido por Perrenoud (2005), e por muitos outros, no sentido de se

tornar um projeto efetivo porque, claramente, existe um limite na capacidade para os currículos absorverem conteúdos a transmitir.

### (iii) Colaboração Docente

Esta é uma das críticas que se encontram na literatura relevante sobre o estudo da cidadania em contexto escolar. A exigência de transversalidade pressupõe trabalho em conjunto, colaboração entre docentes (Afonso, 2007). Planificações conjuntas, diferentes perspetivas sobre os temas, diferentes visões que completam um ciclo de informação. Persiste, no entanto, a ideia de que a docência se encontra, ainda, em muitos casos, encerrada nos seus ‘castelos de disciplinares’ e que essa colaboração é pouco eficaz (Ribeiro, 2011). Este facto, sendo verdade, desvirtua, de alguma forma, o objetivo do estudo da cidadania, em particular se considerarmos que é a transversalidade curricular que se pretende. Perrenoud (2005) afirma-o também:

“A abordagem a partir do currículo real e da experiência de vida tem consequências enormes quanto ao papel do professor:

1. Isso diz respeito a todos. Não há como delegar a aprendizagem da cidadania a alguns especialistas em ciências sociais ou em educação cívica.
2. Instaurar a democracia na sala de aula transforma profundamente a relação pedagógica e a gestão da classe.
3. A educação cidadã opera-se no debate que é fundamental instaurar na sala de aula a propósito dos saberes, ou seja, no campo da didática das disciplinas.
4. Se o estabelecimento escolar torna-se uma comunidade democrática, isso exige de todos os atores uma presença e uma participação mais sustentada. Não é mais possível para um professor chegar, "dar suas aulas", ignorando o restante da vida escolar.
5. A gestão do estabelecimento escolar também se transforma, e todas e todos são chamados a assumir novas responsabilidades” (Perrenoud, 2005, p.39).

Parece consensual que a colaboração direta e permanente entre docentes é fundamental.

### (iv) Participação comunitária

O envolvimento da comunidade na vida da escola é uma mensagem comum a toda a literatura que discute a educação. Não parece haver quem defenda o isolamento das escolas da sociedade que as envolve, pelo contrário, as mensagens defendem sempre

a participação das famílias, das autarquias, das empresas e das associações em todo o percurso escolar dos alunos. (Fernandes, 2011; Freire et al., 2011; Rodrigues, 2012). Os objetivos são: por um lado o auxílio da comunidade no sucesso da missão da escola e, por outro, a sua corresponsabilização na educação dos jovens. Mas a questão que surge imediatamente terá de ser: se existe a ideia de que parte das famílias se ‘demitiram’ da educação dos filhos, como se pode esperar que participem na gestão da escola e a ajudem nessa educação? Provavelmente teremos a questão das famílias responsáveis e preocupadas, que educam os seus filhos em casa e desejam colaborar com a escola para melhorar a educação dos filhos fora de casa, versus, as famílias que se demitiram completamente dessa função e não se preocupam com isso em ponto nenhum: nem em casa, nem na escola.

Paralelamente, persiste a ideia de que essa participação parental, apesar de “estipulada ou encorajada pela lei, permanece fraca ou ilusória” (Freire et al., 2011, p.38, citando Montandon, 2001). Quer dizer, reconhece-se que essa intervenção é uma realidade na esmagadora maioria das escolas, no entanto só é genuinamente eficaz numa minoria. A ilusão resulta do facto de estarem representados nos órgãos escolares, de participarem nas atividades escolares, mas principalmente numa perspetiva de figurante, ou de assistente.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Introdução**

Uma sociedade em rápida mudança, uma escola ‘assoberbada’ com um crescente conjunto de missões, ao mesmo tempo que vê minguar os recursos para operar, é este então o cenário de funcionamento das escolas de Portugal.

Numa sociedade competitiva, cada vez mais exigente, numa sociedade onde as tradicionais instâncias de socialização dos jovens perdem relevância e se torna expectável que seja a escola a substituí-las, como reage a instituição escolar a esta nova missão de, não apenas complementar as famílias na transmissão das noções de civilidade, como também de as substituir? Como gerir a permanente instabilidade nas indicações que lhe são dadas?

A transversalidade curricular do estudo da cidadania é suficiente para que a escola consiga cumprir o seu papel? Os professores estão bem preparados para executar a missão que lhes foi conferida? Tendo sido identificados uma série de problemas, tentaremos agora perceber se eles são reais, ou apenas teóricos.

### **1. – Metodologia**

No sentido de apurar discontinuidades discursivas, identificar os contrastes de posicionamento e, também, responder às questões levantadas pela reflexão sobre as limitações ao estudo da cidadania em contexto escolar, pretende-se confrontar a teoria com os testemunhos de um conjunto de informantes-chave.

Nesta conformidade, e considerando o cunho qualitativo desta investigação, estabeleceu-se como metodologia de trabalho, a elaboração de um conjunto de questões de interesse, que serão colocadas aos informantes-chave através de uma entrevista. O guião dessa entrevista poderá ser consultado em anexo.

### **2. – Instrumentos e Procedimentos**

Visando distinguir opiniões favoráveis e desfavoráveis ao estudo da cidadania em contexto escolar, bem como confirmar, ou refutar, as limitações a esse estudo, a entrevista foi organizada em três fases: a) Questões de carácter geral e de



contextualização, visando introduzir o tema e apurar posicionamentos generalistas: b) Questões específicas de operacionalização do estudo da cidadania em contexto escolar, pretendendo conhecer o posicionamento dos entrevistados quanto a duas variáveis: cidadania como disciplina, e cidadania como conteúdo exclusivamente transversal; finalmente, c) Questões de conclusão e balanço, cujo propósito é apurar a visão dos entrevistados quanto ao sucesso da missão da escola no campo da transmissão dos valores cívicos. Espera-se com estas entrevistas, percorrer os principais campos do discurso educativo quanto ao ensino da cidadania nas escolas portuguesas.

Reconhece-se, à partida, uma limitação evidente ao método utilizado. É certo que uma entrevista poderá criar alguma resistência, no sentido de os entrevistados se inibirem de dizer o que realmente pensam, coibidos pela vontade de preservar a imagem de boas práticas na sua escola. Neste sentido, e considerando o propósito do nosso estudo, opta-se por uma entrevista semi dirigida, com questões abertas e indiretas, que permitem aos entrevistados uma maior descontração nas suas respostas, dando-lhes a possibilidade de dissertar sobre as questões propostas e permitindo, sempre que necessário, a solicitação de justificação dessas respostas, ou, surgindo informação relevante, a colocação de questões adicionais como complemento de raciocínio. O modelo de entrevista padrão preconiza o estabelecimento de um guião, constituído por um conjunto de questões centrais à investigação e, reconhecendo também “o risco de respostas substancialmente diferentes” (Tuckman, 2012, p.693, citando Patton, 1990), este modelo, acredita-se, poderá conferir uma maior abrangência quanto à realidade escolar e a sua forma de gerir o estudo da cidadania. Paralelamente, apesar de o tipo de entrevista escolhido poder suscitar a transmissão de informação que poderá ser considerada menos relevante, por outro lado, a ‘conversa’ parece ser uma excelente opção para promover a informalidade e, conseqüentemente, motivar a abertura dos entrevistados à transmissão de informação relevante.

É importante ainda referir que, ao nível da análise de dados, optou-se por extrair duas questões do corpo de análise comum, dando-lhes um carácter de exceção:

Procedendo à análise da informação obtida, pareceu-nos fazer sentido distinguir a questão 1, «noção de cidadania» dos entrevistados, do corpo principal de análise. Esta opção resulta do facto de, por um lado, não ser o objetivo deste estudo encontrar um conceito de cidadania, mas sim a forma como esse conceito está a ser transmitido nas escolas, ou melhor, a forma como as escolas estão a tratar os valores associados a essa

noção. A questão foi colocada, a título introdutório, porque nos pareceu não fazer sentido desenvolver o tema sem questionar os informantes sobre a sua própria ideia do que é a cidadania.

A mesma decisão foi aplicada à questão número 3, a hipotética «contradição entre os apelos à autonomia das escolas e as críticas em entregar aos agrupamentos, a decisão de manter ou eliminar a disciplina. Neste segundo caso, a pergunta apontava para um comentário a propósito da discussão gerada em torno da decisão governamental de eliminar a obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica, ou seja, como se pode defender a autonomia escolar e, ao mesmo tempo, criticar a decisão de fomentar essa autonomia fornecendo às escolas a tomada de decisão nesse sentido. A inexistência de indicadores ‘sérios’ para as subcategorias desta questão, originaram uma reflexão e apontam uma possível falha:

- a) A questão, não tendo sido entendida pelos entrevistados, sugere uma incorreta formulação, ou então uma imperfeita explicação durante as entrevistas;
- b) O desvio de assunto na resposta, por parte dos entrevistados, aponta para uma nota de culpa do entrevistador, que o permitiu.

No entanto, apesar de ter sido considerada a sua eliminação, foi impossível desconsidera-la porque as respostas, apesar de não ‘responderem’ à questão colocada, sugeriram informação considerada relevante.

### **3. – Participantes**

Pretendendo contrapor o discurso teórico com uma vertente mais prática, bem como obter possíveis respostas para as questões e problemas levantados nesta investigação, o perfil do público-alvo passa por dois vetores de interesse: primeiro entrevistou-se um teórico da educação, que desempenhou funções relevantes na área educativa; depois, com o mesmo propósito, e sempre visando o objetivo principal que é conhecer o pensamento sobre o estudo da cidadania em contexto escolar, entrevistou-se também elementos de direção de duas escolas portuguesas. Todas as entrevistas pretendem obter a visão de alguém que teve, ou tem, responsabilidades práticas no sistema educativo.

Reconhecendo também, como limite, a diminuta amplitude de estudo, pretendeu-se impor, ainda assim, uma variância espacial. Temos, portanto, uma entrevista dirigida a uma escola que é líder de agrupamento do ensino básico, do pré-escolar ao terceiro ciclo, situada no Ribatejo, num contexto rural. De seguida temos a segunda entrevista numa escola de ensino secundário, que também é líder de agrupamento, pertencente aos subúrbios da capital e, portanto, num contexto citadino, urbano e mais desenvolvido.

#### **4. – Análise e discussão dos testemunhos**

Contrapondo aquilo que é a teoria estudada na análise das fontes e o resultado das entrevistas, as respostas às questões colocadas são interessantes e, algumas vezes, surpreendentes. Distingue-se, obviamente, algo já esperado, diferenças entre as respostas do teórico da educação e as dos informantes-chave líderes dos agrupamentos de escolas. O primeiro, tendo um posicionamento mais distante da realidade, sendo, nesse sentido, mais imparcial; os segundos, com uma visão mais prática, mais personalizada, referindo-se a realidades que conhecem e fornecendo exemplos do quotidiano.

##### **4.1. – Duas questões de análise excecional**

###### **a) Questão 1: Conceito de cidadania.**

Sendo uma das questões mais abstratas e, portanto, mais complexas, sendo também uma questão que é completada com o restante da entrevista, estes dois fatores talvez justifiquem a excecionalidade. Nesta conformidade, observou-se, no teórico da educação, um cuidado em abranger toda a variância conceptual, enumerando os principais elementos constitutivos da noção, mas dando igual ênfase aos conceitos associados, como: civilidade, liberdade, justiça social. Os representantes das escolas percorreram igualmente os elementos chave do conceito: conhecer e interiorizar as regras e os valores sociais, mas preocuparam-se mais com a aplicação desse conhecimento, com o ‘saber fazer’. Em todos os casos foi dada especial relevância à consciência dos direitos e deveres de cidadão e à necessidade de interiorização dos mesmos.

Detalhe relevante parece ser a ideia, mais ou menos consensual, de que existe uma disparidade entre a importância que o cidadão dá aos seus direitos e a que dá aos seus deveres. Neste sentido, parece implícita a imagem de que a sociedade se encontra numa fase em que tem dificuldade em passar a mensagem: ‘Liberdade com responsabilidade’, que dizer, a sociedade parece não conseguir consciencializar os seus cidadãos, ou fazer prevalecer a ideia de que os direitos individuais têm limites e que esses limites são os direitos dos outros cidadãos.

b) Questão 3: Contradição entre os apelos à autonomia escolar e as críticas pela entrega da decisão às escolas:

A aparente contradição entre defender a autonomia das escolas e a oposição a que lhes seja entregue a decisão de manter, ou retirar, a disciplina de Formação Cívica foi encarada pelos informantes de forma diferente. O teórico da educação indicou imediatamente a necessidade de distinguir a necessidade legítima de autonomia escolar, daquilo que é o interesse nacional e das matérias que têm de ser estudadas num currículo nacional homogéneo. Há muitas decisões que podem, e devem, ser deixadas a uma perspetiva regional, ou local, mas nunca as que englobam o interesse coletivo. Portanto, o cerne da questão assenta no facto de ser fundamental decidir se a transmissão dos valores cívicos é de interesse coletivo, isto é, se é do interesse do país que as escolas transmitam esse valores de uma forma coordenada e séria. Se sim, no seu entender a Formação Cívica, ou o que quer que lhe chamemos, terá de ser sujeita a uma análise séria, cuidada, definindo-se conteúdos, objetivos, formas de avaliação, etc, isto é, a formação cívica deve ser encarada como uma área disciplinar e, portanto, tratada em conformidade. Não sendo uma prioridade social, então pode manter-se como está e ser tratada transversalmente, de forma menos ordenada e secundária; assim sendo, é perfeitamente legítimo que as escolas decidam, por si, se querem manter, ou não, o estudo dos temas cívicos no seu currículo e podem perfeitamente decidir a forma como tratar esses temas.

As escolas, por seu lado, também não responderam diretamente à questão colocada, mas forneceram, na resposta que deram, dados relevantes, dos quais se destaca, em primeiro lugar, a decisão de manter a Formação Cívica como oferta de escola. Ambas as escolas, discutindo internamente o posicionamento sobre o assunto, optaram por manter a disciplina porque, argumentam, era uma necessidade premente e permite-lhes complementar a informação transversal transmitida nas disciplinas

curriculares. Além disso, dado importante, a menor rigidez no tratamento dos temas cívicos, e consequente flexibilidade de gestão das matérias, permitem um mais fácil, e eficaz, ajustamento das atividades à realidade: seja regional, de escola, ou de turma. No seu entender, identificando-se as fragilidades de um grupo específico de alunos, é assim mais fácil ajustar o tratamento dos temas cívicos, dando preponderância àqueles que os docentes consideram mais deficitários, em vez de insistir numa profusão de assuntos mais generalistas.

#### **4.1. – Análise dos testemunhos**

a) Questão 2: Sentido da transmissão de valores aparentemente contrários ao que a sociedade exige dos nossos jovens.

A este propósito, todos os informantes parecem concordar com Perrenoud (2005), reconhecendo essa contradição. Afirmam, no entanto, fazer sentido a escola continuar a transmitir valores cívicos e apresentam várias razões para que o faça. O indicador predominante, unânime, apresenta a escola como fonte de conhecimento comparativo, quer dizer, a escola deve transmitir os valores tradicionais, independentemente dos exemplos que a sociedade dá, e deve tratá-los com cuidado acrescido para que os nossos jovens passem a conseguir comparar aquilo que é considerado certo pela sociedade, daquilo que é considerado errado. Nesse sentido também, segundo indicador, a escola funcionará justamente como alternativa aos exemplos que a sociedade demonstra fornecendo o conhecimento e os valores sociais que são considerados válidos, por oposição aos exemplos que observam quotidianamente. A Formação Cívica poderá/deverá ainda funcionar como elo de ligação entre as disciplinas curriculares, coordenando, ou complementando a transmissão de noções cívicas que o currículo transversal disciplinar promove.

b) Questão 4: Disparidades de formação provocadas pela dualidade de critérios manter/eliminar disciplina de Formação Cívica.

Relativamente a estas possíveis disparidades, a unanimidade das respostas permitem a constatação do óbvio, uma escola com a disciplina extra distingue os seus alunos em relação aos das escolas que não a tenham. Quer dizer, uma escola que, além do tratamento das questões cívicas na perspetiva transversal, mantenha alguma fórmula extra de transmissão de conhecimento cívico, irá, certamente, influenciar mais os seus

jovens do que uma que opte por eliminar essa disciplina. Mesmo reconhecendo a possibilidade de que uma hora semanal poderá não influenciar demasiado a formação dos alunos, certamente lhes dará maiores competências do que nenhuma. Aliás, dado relevante, as duas escolas inquiridas optaram por manter a disciplina de Formação Cívica como oferta de escola, reconhecendo a sua importância e reconhecendo, também, a necessidade de existência de um tempo letivo específico, destinado a servir de elo de ligação entre os saberes transversais e a servir de complemento a esses saberes. A conclusão mais lógica será no sentido de considerar que, uma e outra opção, promoverá cidadão mais e menos esclarecidos, e portanto, mais e menos autónomos.

c) Questão 5: Suficiência do período letivo de 45 minutos.

A suficiência, ou insuficiência, dos 45 minutos letivos para transmitir a amplitude de temas cívicos proposta pelo MEC foi das questões que menos consenso gerou. Cada entrevistado apresentou indicadores e visões diferentes. O teórico da educação respondeu claramente, mantendo o seu raciocínio original, isto é, fez depender essa suficiência de tempo letivo dos objetivos planificados. Quer dizer, menos ou mais objetivos a atingir, objetivos mais simples ou mais complexos, mais ou menos temas a tratar, tudo isso influenciará o tempo necessário e, conseqüentemente, tornará os 45 minutos suficientes, ou insuficientes. Numa outra perspetiva, mais prática e próxima da sua experiência, a escola A, que encara a opção ‘Formação Cívica’ do ponto de vista de complemento aos saberes transversais e como elemento de coordenação desses saberes, é da opinião que os 45 minutos serão suficientes, porque servirão para consolidar matérias importantes e, por outro lado, colmatar falhas em matérias que possam ser consideradas menos trabalhadas na transversalidade curricular. Finalmente, a escola B defende a posição de que esse tempo dificilmente será suficiente em qualquer circunstância, dada a amplitude de assuntos a estudar.

É neste contexto que surge um outro dado relevante, que é a informação de que atribuir a disciplina de Formação Cívica ao diretor de turma pode perverter um pouco os seus objetivos iniciais. Há o risco de esse tempo ser usado, pelo menos parcialmente, para tratar questões burocráticas de direção de turma. Nesse sentido, a atribuição desse tempo letivo a um outro professor, como oferta de escola, permitirá que todo o tempo seja dedicado, de facto, a tratar os temas escolhidos para os alunos, de acordo com o plano de estudo votado em conselho de turma e tendo por base as necessidades específicas observadas pelos docentes.

d) Questão 6: Formação dos professores para lecionar os temas cívicos.

Existe unanimidade dos entrevistados quanto à formação dos professores para lecionar os temas cívicos. Todos concordam que a formação base será, por ventura, insuficiente e defendem formação complementar. Os exemplos e argumentação são simples, perfeitamente lógicos e concordantes com os posicionamentos teóricos analisados. A formação base do pessoal docente é demasiado específica e direcionada para que consigam apresentar, com segurança, a profusão e amplitude dos temas cívicos. Os exemplos são similares e, em alguns casos, os mesmos: um professor de biologia terá mais facilidade para discorrer sobre ‘saúde e sexualidade’ do que um docente de outra área; e esta ideia aplica-se não só à propriedade do conhecimento científico como também à competência pedagógica.

Neste contexto, o teórico da educação remete novamente a sua resposta para a necessidade de se definir, de forma clara, o tipo de conhecimento que se pretende transmitir e os objetivos a serem atingidos. No seu entender, sendo uma disciplina oficial, com um currículo específico que pretenda transmitir conhecimento sério e válido, então é fundamental que existam professores o mais competentes possível e com a melhor formação específica; na situação atual, sendo transmitido um conhecimento complementar, que quase poderá ser considerado como ‘trivial’, que toda a gente já sabe e que pode ser adquirido na escola, como poderia ser adquirido em qualquer outro local, então talvez não faça sentido um investimento significativo na formação complementar dos docentes portugueses.

Por outro lado, as escolas, embora aceitem, com alguma reserva, a ideia de que o carácter generalista dos temas cívicos permite que a formação base dos professores lhe confira competência para os lecionar, defendem categoricamente que formação adicional é importante, principalmente na perspetiva da necessidade de uma constante atualização. Esta última ideia é considerada fundamental pelos docentes e é nesse contexto que surgem críticas sérias à falta de formação especializada, por um lado, e por outro críticas à progressiva contenção orçamental que levou a que a pouca oferta formativa deixasse de ser gratuita, exigindo um esforço económico adicional por parte dos professores (esforço difícil em período de cortes salariais).

Como exemplos de formação relevante e necessária, o teórico da educação aponta, como necessidades, conhecimento científico que complemente a formação base dos docentes e, evidentemente, formação na área da didática. A escola A, rural,

apresentara opinião concordante com a anterior, conhecimento que permita a todos os professores apresentar todos os temas cívicos de forma satisfatória. A escola B, situado nos subúrbios de Lisboa e numa zona com problemas sociais, refere imediatamente a necessidade de formação em gestão de conflitos.

e) Questão 7: Estudo da democracia e funcionamento das instituições.

Esta questão também gerou consenso nos entrevistados. A ideia que surgiu rapidamente nas mentes de todos os informantes emergiu associada àquilo que já foi referido como participação democrática. Assim, neste campo, houve unanimidade nas respostas, embora os indicadores de resposta diferissem de alguma forma. Duas respostas indicaram que o estudo da democracia e das instituições é fundamental como fonte de conhecimento histórico-identitário, permitindo uma maior identificação com os valores culturais e históricos que caracterizam a identidade portuguesa. Afirmam que esta questão é tão mais importante quanto se assiste a um período de fortes influências externas que diluem essa identidade. Paralelamente, houve uma resposta apontando claramente para a vertente deficitária que é a participação democrática e, neste caso, apreende-se a ideia de que existe, nas escolas, não apenas uma transmissão de informação quanto à importância de participar civicamente, como um apelo a que sejam os jovens alunos a transmitir em casa aquilo que aprenderam e a tentarem motivar pais e famílias para a necessidade dessa participação... é uma informação interessante.

Por último houve ainda a indicação de que esse estudo é importante como fonte de aquisição de conhecimento conceptual, isto é, para servir de plataforma para a transmissão de um conjunto de noções associadas ao estudo da democracia.

f) Questão 8: Falta de comunicação entre docentes.

Este assunto mostrou a maior disparidade entre aquilo que é a teoria e a informação retirada das entrevistas aos docentes. As entrevistas às escolas apontam para um incremento das relações interdisciplinares, fomentada pelas planificações de turma. A reunião dos conselhos de turma no início do ano letivo, altura em que se elabora uma planificação anual com a definição de objetivos conjuntos, pressupõe uma mudança de postura e de mentalidades que se tornará o caminho para eliminar o isolamento disciplinar, tornando-o residual. Objetivos comuns, de turma, levam a que os docentes tenham de trabalhar em conjunto e, conseqüentemente, tenham de comunicar quotidianamente, ajustando estratégias de trabalho e isso quer dizer que a falta de



comunicação entre docentes parece ser, no entender dos próprios, um problema com tendência progressiva para desaparecer por completo.

Por contraste, o teórico da educação mantém que esse isolamento ainda existe mais do que se pressupõe, e acrescenta que se mantem, não apenas nas escolas, como também nas equipas que criam os currículos escolares, isto é, defende que a falta de comunicação apontada aos professores é um facto não só nas escolas como também nos redatores dos currículos nacionais e que isso explica muitas das incongruências desses currículos. Esta última situação parece ser tão ou mais preocupante como a ideia original que motivou a formulação da pergunta.

g) Questão 9: Densidade curricular permite a abordagem transversal desejável.

A densidade curricular é reconhecida por todos como um problema do ensino em Portugal e, certamente, não beneficia em nada a abordagem transversal dos temas cívicos. As respostas a esta questão foram díspares: uma indicando que, apesar de tudo, os temas cívicos são transmissíveis em qualquer circunstância; uma segunda afirmando que a densidade curricular não permite a abordagem transversal desejável porque os exames nacionais tornam-se prioritários em detrimento dos temas cívicos; outra ainda revelando que se trata apenas de uma questão de estabelecimento de prioridades e, idealmente, de um processo de ‘desbaste’ curricular que quase parece utópico.

Então, é verdade que coisas simples, como o condicionamento comportamental e o estímulo do autocontrolo, são possíveis em qualquer circunstância; mas é verdade também que uma abordagem transversal dos temas cívicos, discutindo conceitos complexos e provocando debates de ideias, exige tempo. Portanto, se existe informação que pode ser transmitida com facilidade, existe outra que pode não ser tratada com profundidade desejável, ou expectável, por não ser considerada prioritária. E se a gestão e priorização dos conteúdos disciplinares já parece ser uma realidade, os temas cívicos correm o risco de se tornarem secundários, para não dizer terciários.

Os exames nacionais, na opinião dos inquiridos, são um fator determinante no condicionamento do estudo dos temas cívicos numa perspetiva exclusivamente transversal, podendo, em alguns casos, remete-los para uma posição acessória. Aproximando-se o período de exames nacionais, é perfeitamente natural que docentes e discentes, porque na verdade estão ambos a ser avaliados, se preocupem em trabalhar as matérias relevantes, passíveis de serem tratadas nos exames, considerando as questões

de cidadania como quase irrelevantes. É nesta conformidade que surge a ideia da disciplina de Formação Cívica como opção curricular, autónoma, e é desta forma que as escolas inquiridas justificam a sua decisão de manter a oferta de escola.

h) Questão 10: Exigência de recursos adicionais para a experimentação democrática nas escolas.

A questão sobre a necessidade de recursos extra provocou distância entre o teórico da educação e os representantes das escolas. O primeiro afirma que não é preciso mais recursos, que é perfeitamente possível promover a prática e experiência cívica sem qualquer recurso adicional. Os segundos, curiosamente, apesar de concordarem que essa experimentação, para ser perfeitamente realizada, exige mais recursos (quer humanos, quer materiais), afirmam, por outro lado e também muito claramente, que a questão lança para uma realidade ideal e, portanto, utópica e impraticável (muito menos em contexto de crise económica). Muito conscientemente, terminam a sua resposta direcionando-a, também, para a necessidade de uma gestão sensata dos recursos existentes.

i) Questão 11: Integração da comunidade escolar.

As reações a esta questão foram também contundentes. O teórico da educação enfatiza os riscos que podem trazer demasiados elementos externos à escola participando nas decisões. No seu entender, elementos externos trazem posicionamentos diferentes e corre-se o risco de bloqueio na tomada de decisões, ou pelo menos o prolongamento dos períodos de indecisão. Acredita que não existe grande participação da comunidade escolar, ou seja, que esta é residual, posição em perfeito alinhamento com a demais teoria, mas acrescenta que essa participação poderá não ser tão fundamental como muitos fazem querer. Qualquer projeto, afirma, seja de carácter cívico ou outro, quanto mais intervenientes tiver, planeando e opinando, mais difícil se torna que seja levado a cabo com sucesso.

As escolas, por outro lado, reconhecendo que essa relação poderá não ser a ideal, afirmam que é, no entanto, crescente. Defendem também que cabe à escola assumir um papel de iniciativa, convidando as famílias e instituições para as atividades que promove, tal como tem o dever de responder positivamente aos convites de outras instituições. São dados exemplos, como a participação em iniciativas autárquicas (festas

locais e regionais), como os convites dirigidos à polícia e bombeiros para sessões de esclarecimento aos alunos ao nível de segurança.

Na relação com as famílias, apesar da afirmação de que tem evoluído, há o reconhecimento de que é impossível forçar a sua comparência nas escolas, a não ser em casos excepcionais. As explicações são as conhecidas da literatura relevante: as crescentes exigências profissionais são as principais causas de muito do afastamento. Uma das escolas optou, por exemplo, por transferir algumas das suas atividades para o sábado, uma aposta na maior liberdade familiar ao fim de semana; mesmo assim os resultados não são os ideais porque existe um número de encarregados de educação que simplesmente não se interessa pela escola e não deseja participar.

j) Questão 12: A escola cumpre o seu papel na transmissão dos valores cívicos.

Todos os entrevistados concordam que a escola está a cumprir o seu papel, embora os indicadores sejam coincidentes apenas parcialmente. As escolas afirmam que existe uma preocupação constante em transmitir os valores cívicos e, apesar do reconhecimento de que é possível fazer melhor, acreditam que o trabalho está a ser feito. O teórico da educação, concordando com a ideia de que é sempre possível fazer melhor, afirma que a escola “cumpre tanto como cumpre a sociedade” e remete para essa sociedade uma grande dose de culpa, pela inexistência de ideias claras e sérias sobre o que deseja da escola ao nível do estudo da cidadania. Insiste na importância de decidir o que se quer da escola nesta área, argumentando que, para a escola ter hipótese de fazer um bom trabalho, é preciso que a sua missão seja clara. No seu entender, enquanto não for definido um projeto ‘real’ e claro, a escola tem poucas hipóteses de corresponder às expectativas do que se espera dela, ou seja, “faz o que pode e dificilmente se lhe pode pedir mais”.

k) Questão 13: Sociedade desconhece, ou ignora, os valores cívicos.

O indicador mais apontado na resposta a esta questão é o que refere o surgimento de novos valores. As transformações sociais constantes, na opinião de dois dos informantes chave, forçam a que se opere uma mudança cultural, de mentalidades e, por conseguinte, sejam abandonados alguns dos valores tradicionais, que serão forçosamente substituídos por valores novos, em maior conformidade com os novos tempos. O teórico da educação acrescenta ainda que a crise social, de que se fala, não é mais que uma incapacidade de ajustamento às novas realidades. Por consequência, a

crise de valores é também resultado da incapacidade de aceitação da emergência desses novos valores e, justificando, dá o exemplo da crise geracional, provavelmente tão antiga como a história humana: novas circunstâncias sociais originam formas de estar diferentes, novos valores e a crise resulta do contraste/choque entre os valores antigos, tradicionais, e os novos.

Existe, no entanto, uma opinião pronunciando-se no sentido de uma opção consciente por ignorar os valores sociais. O argumento é o de que é impossível desconhecer em absoluto os valores tradicionais e que a maioria das ‘faltas de civismo’, que todos observamos no nosso quotidiano, são o resultado de uma decisão consciente em ignorar as regras, decisão essa motivada pelo interesse imediato que poderá ser justificado pelo crescente individualismo que a emergente mentalidade competitiva preconiza. Isto é, a tomada de decisões que podem ser consideradas egoístas na perspectiva dos valores tradicionais, parecem estar em absoluta conformidade com a nova cultura do ‘eu’ primeiro. Assim, parece haver agora um mais flagrante contraste entre a unidade e o todo, permitindo a sensação de que começa a desaparecer a ideia tradicional, de que o interesse singular se deve submeter ao interesse coletivo.

Existe ainda uma resposta no sentido de apoiar o desconhecimento dos valores cívicos, isto é, não acredita que quem quebra as regras o faça conscientemente, em resultado de uma escolha deliberada.

## **Conclusões e Recomendações**

A análise da literatura relevante que realizámos, assim como a análise e discussão das opiniões dos entrevistados sobre o tema da cidadania permitem-nos apresentar os seguintes pontos de conclusão e de recomendação:

1 – O papel das escolas na transmissão dos valores cívicos não só faz sentido como, mais que nunca, é importante que seja o complemento das outras instituições, cuja influência na formação dos jovens parece estar a enfraquecer: seja como complemento das famílias que levam o seu papel a sério, seja como substituição das que não o façam. Neste sentido será, talvez, importante, para não dizer fundamental, que a questão do estudo da cidadania em contexto escolar seja, com alguma urgência, encarado numa perspetiva séria, criando mecanismos que permitam uma implementação credível e eficaz de mecanismos de formação de bons cidadãos.

“Os responsáveis pela política educativa não podem continuar a pautar as medidas educativas de modo aleatório, descontextualizado, ao sabor de pressões mais ou menos economicistas, por muito que jurem fidelidade e afeição à educação. O que importa fazer, antes de mais, é procurar um padrão de sociedade, para a partir daí equacionar o perfil de cidadão e delinear então as vertentes curriculares consubstanciadoras de tal perfil, de tal sociedade. Tal tarefa, no entanto, não pode ser propriedade exclusiva deste ou daquele governo, desta ou daquela força política” (Costa, 2011, p.71).

2 – Em paralelo, o sentimento de relativo isolamento da instituição escola, que parece transparecer nas intervenções dos informantes-chave, torna forçosa uma exortação a uma autorresponsabilização da restante sociedade e um desenvolvimento de parcerias colaborativas. A ideia de ‘atirar’ para a escola o dever de educar os jovens em todos os vetores que a sociedade considera necessários parece, à partida, uma tarefa quase impossível, muito mais se lhe pedirmos que seja o único agente a fazê-lo.

3 – Associada aos pontos referidos anteriormente, surge a preocupação relativa às disparidades criadas na formação cívica dos nossos jovens, enquanto existir a possibilidade de haver alunos com mais formação específica em cidadania, e outros com menor formação. Este tipo de desequilíbrios é de evitar, principalmente considerando a envolvência social e os constrangimentos familiares que os desafios do século XXI parecem trazer.

4 – Em conformidade com a ideia anterior, a oferta de escola referenciada neste estudo poderá ter uma dupla função:

- a) Permitir o ajustamento dos temas tratados à realidade escolar, ou, numa perspetiva ainda mais detalhada, às necessidades particulares de um grupo específico de alunos, colmatando eventuais falhas detetadas pelos docentes;
- b) Compensar constrangimentos observados na transmissão dos valores cívicos numa perspetiva transversal. A densidade curricular e a pressão dos exames nacionais poderão provocar uma secundarização dos temas cívicos e, portanto a oferta de escola poderá ser a forma de compensar esse problema.

5 – É importante referir o papel fundamental que os órgãos de gestão escolar têm neste campo, a responsabilidade acrescida que devem sentir quando as instâncias superiores parecem deixar para segundo plano a formação cívica dos cidadãos mais jovens, não parecendo considerar prioritária essa educação. A gestão escolar é reconhecidamente crucial na sua influência na cultura escolar: mudando mentalidades e fomentando a interação entre professores, estimulando a participação da comunidade escolar, gerindo os recursos disponíveis e, claro, criando ofertas de escola.

6 – Associado a esta ideia, é importante referir o papel de todos os agentes escolares, não apenas de órgãos de direção, ou de docentes. Os colaboradores não docentes são igualmente fundamentais, principalmente porque são dos que têm mais contacto com os alunos e, portanto, a sua formação e competência é fundamental para que a escola tenha um corpo educativo forte e competente. A ideia de utilizar desempregados a precisar de ocupação para essa tarefa, pessoal não qualificado e, se calhar, pouco consciente da importância do seu papel, parece ser uma opção de risco e contraproducente para aquele que se deseja ser o papel da escola na área da cidadania.

7 – Relativamente à formação dos docentes em particular, parece confirmar-se a ideia de que a formação base não é suficiente para transmitir os temas cívicos e, nesse sentido, seria importante que a formação complementar fosse considerada com atenção, por forma a fornecer aos nossos jovens professores seguros e competentes também na área da formação cívica.

8 – A ideia da falta de comunicação entre docentes, o ‘encerramento nos seus castelos disciplinares’, parece ser uma ideia ultrapassada, algo que é extremamente positivo. O novo clima de interligação disciplinar, de planificação conjunta de objetivos

e estratégias para a turma é extremamente positivo para que a escola melhore, não apenas do ponto de vista de transmissão de conhecimento disciplinar mas também de transmissão de conhecimento cívico.

9 – A integração da comunidade na vida da escola é uma realidade que, estando longe de ser a ideal, por outro lado dificilmente alguma vez o será. Existe uma evolução lenta ao nível da participação: quer nos órgãos de gestão, quer nas atividades, mas nunca será uma integração perfeita porque, se por um lado a falta de tempo das famílias pode ser colmatada com estratégias diferenciadas, por outro lado, a falta de interesse de outras famílias dificilmente mudará.

Em suma, parece ser verdade que as mudanças na sociedade fizeram emergir um novo paradigma de cidadania, mas parece igualmente verdade que esse novo paradigma de cidadania não pode ser observado exclusivamente à luz dos valores tradicionais. A emergência de uma nova cultura de competitividade aponta para uma valorização do individualismo e, conseqüentemente, surge o choque entre aquilo que são os interesses individuais, é dizer, aquilo que ‘eu’ preciso, e aquilo que são as regras tradicionais, que têm como objetivo o bem comum.

Então, se a minha necessidade imediata aponta num determinado sentido, porque me hei de preocupar com o impacto negativo nos outros? E os exemplos são mais que muitos: se os recursos económicos são necessários, porquê a preocupação com o ambiente? Se existe falta de empregos no meu país, porque hei de aceitar migrantes, por muito desesperados que estejam? É falta de civismo? Provavelmente, mas também é competitividade: eu venço, os outros não.

É evidente que não se está aqui a defender a mentalidade; está-se apenas a tentar explicar uma possível lógica de raciocínio. Mas a verdade é que assistimos quotidianamente a exemplos deste tipo de mentalidade – no trânsito, no mundo empresarial, no mundo político – em todo o lado: desde os mais simples desrespeito pelos outros numa fila, a casos sérios de corrupção nas mais altas esferas do poder. Portanto, sendo os exemplos diários, o esforço que se pede à escola, no sentido de contrariar esta tendência, é um esforço sério, tão mais sério quanto se pensa que nem sempre possui ferramentas para desempenhar esta função que lhe foi atribuída.

Se aceitarmos que a escola deve desempenhar um papel de alerta, para não dizer de combate, a esta mentalidade, se desejarmos que faça um bom trabalho neste sentido,

então é importante que a sua missão seja clara e, principalmente, que seja valorizada, isto é, que lhe sejam facultados mecanismos para a executar.

“Péguy estava certo: temos de trabalhar sobre as crises da sociedade antes de denunciar as carências da escola ou de jogar em suas costas novas missões impossíveis” (Perrenoud, 2005, p.26).

Um dos pontos fundamentais desta investigação, no nosso parecer já pouco isento, é a ideia de que a escola não serve apenas de complemento à educação cívica que a família transmite, ou de substituto quando a família é ausente. A preocupação resulta do facto de a escola, muitas vezes, transmitir valores que são contrários aos da educação familiar. A nossa percepção final é a de que este problema poderá fazer com que a transmissão de valores cívicos na escola se torne uma tarefa inglória e uma batalha perdida.

Portanto, fica uma questão final: quando os jovens aprendem uma coisa na escola e outra em casa, oposta, que escolha fazem?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M, (2004). *Educação para a Cidadania em Portugal*, in: Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação, Ed. Ministério da Educação, pp 449-467.

AFONSO, M, (2007). *Educação para a Cidadania, Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas práticas*, Edição Ministério da Educação, coleção Educação para a Cidadania. Retirado em 17 de Novembro, 2013, website: [www.rcc.gov.pt/sitecollectiondocuments/educcidadania-dgidc07.pdf](http://www.rcc.gov.pt/sitecollectiondocuments/educcidadania-dgidc07.pdf)

CABRAL, M, (2000). *O Exercício da Cidadania em Portugal*. in: *Análise Social*, vol. XXXV, 85-113, Retirado em 28 de Novembro, 2013, website: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218810176U5vQA8hx3Lp27WI3.pdf>

CARNEIRO, R, (1997). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. in: *Administração*, n.º 36, vol. X, 347-364, retirado em 15 de Novembro, 2014, website: [www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM\\_004108](http://www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM_004108)

CARNEIRO, R, (s/d). *A Educação Intercultural*, in: *Coleção Percursos Interculturais*, capítulo 3, 49-120, Acidi, retirado em 12 de Dezembro, 2014, website: [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/4\\_PI\\_Cap3.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf)

COSTA, V, (2011). *A escola, espaço de construção de cidadania?* in: col. *A cidadania e a democracia nas escolas*, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

DELORS, J, AL-MUFTI, I, AMAGI, I, CARNEIRO, R, CHUNG, F, GEREMEK, B, GORHAM, W, KORNHAUSER, A, MANLEY, M, QUERO, M, SAVANÉ, M, SINGH, K, STAVENHAGEN, R, SUHR, M & NANZHAO, Z, (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Traduzido por José Carlos Eufrázio, biblioteca infoeuropa, Eurocid.pt, retirado em 28 de Novembro, 2013, website: <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000046258/>

EURYDICE (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*, Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

FERNANDES, J, (2011). *O associativismo de pais no contexto da escola democrática: paradoxos, constrangimentos e potencialidades*, in: col. *A cidadania e a democracia nas escolas*, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

FONSECA, J, (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de Formação Cívica*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa.

FORMOSINHO, J & MACHADO, J (2011). *Escola, igualdade e autonomia*, in: col. A cidadania e a democracia nas escolas, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

FREIRE, I & SARMENTO, T (2011). *Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática da cidadania*, in: col. A cidadania e a democracia nas escolas, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

GONÇALVES, S & SOUSA, F (org), (2012). *Escola e comunidade, laboratórios de cidadania global*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, col. Encontros da Educação, Lisboa.

LIMA, L, (2005). *Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?* Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, pp. 71-90, retirado a 11 de Janeiro, 2014, website: [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf)

LOPES, M, (2013). *Área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Diagnóstico da sua operacionalização e identificação de práticas e metodologias*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

MARTINS, M & MOGARRO, M, (2010). A educação para a cidadania no século XXI, in: Revista Iberoamericana de Educación, nº 53, pp. 185-202, retirado a 18 de Janeiro de 2014, website: [www.rieoei.org/rie53a08.pdf](http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf)

MENEZES, I & FERREIRA, P, (Eds). (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

Ministério da Educação e Ciência, (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*, Direção Geral da Educação, retirado em 8 de Dezembro, 2013, website: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

- NOVOA, A, (2006). *A Escola e a cidadania. Apontamentos incómodos*, paper retirado em 18 de Maio, 2014, website <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>
- NOVOA, A, (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*, paper retirado em 11 Janeiro, 2015, [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- PEREIRA, H & VIEIRA, M, (2006). Entrevista: pela Educação, com António Novoa, *Saber e Educar*, 11, 111-126, retirado em 27 de Dezembro, 2014, website: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2)
- PERRENOUD, P, (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Traduzido por Fátima Murad. Porto Alegre. Retirado em 12 de Outubro, 2014, website: <http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/PERRENOUD,%20Philippe.%20Escola%20e%20cidadania.pdf>
- PRAIA, M, (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- REIS, J, (2000). Cidadania na Escola: Desafio e compromisso, *Inforgeo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, pp. 105-116, retirado a 17 Outubro, 2014, website: [http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905\\_Inforgeo\\_15\\_p113a124.pdf](http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf)
- RIBEIRO, I, (2011). *Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*, Tese de doutoramento no ramo do estudo da criança, Universidade do Minho. Retirado a 12 de Novembro, 2013, website: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13818>
- RIBEIRO, I, (2013). *Agentes Educativos, Cidadania e Educação. Uma reflexão*, Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, retirado em 1 Novembro, 2014, Website: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/10676/3/artigo-atas.pdf>
- RODRIGUES, A (2011). *Formar professores para a escola de que precisamos, educar para a cidadania*. in: col. A cidadania e a democracia nas escolas, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

RODRIGUES, M, (2012). *Os desafios da política da educação no século XXI*, in: Sociologia, problemas e práticas, nº 68, pp. 171-176, retirado em 12 de Janeiro, 2015, website: [www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf)

SAVATER, F, (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editora Presença.

SAVATER, F, (2011). Os professores estão abandonados. *Revista Educação*, retirado a 2 de Junho, 2014, website: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/128/artigo234301-1.asp>

SANTOS, M, MARQUES, A, CIBELE, C, MATOS, F, MENEZES, I, NUNES, L, PAULUS, P, NOBRE, P & FONSECA, T, (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*, Ministério da Educação e Ciência, Retirado em 17 de Julho, 2014, website: [http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf).

SILVA, G, (2011). *Formação cívica para a profissionalidade e cidadania docente*, in: col. A cidadania e a democracia nas escolas, Elo18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.

TAYLOR, P, (2005). *Contributo para a discussão sobre cidadania multicultural*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, pp. 59-70. retirado a 11 de Janeiro, 2014, website: [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Paul\\_Taylor.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Paul_Taylor.pdf)

TUCKMAN, B, (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. 4ª ed. atualizada, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

YOUNG, M, (2007). What are schools for? *Educação e Sociedade*, vol.28, n.101, pp. 1287-1302, retirado a 11 de Fevereiro, 2014, website: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract)

Grupo Marktest (2015). Sondagem internacional com a questão: estaria disposto a lutar pelo seu país? Win Gallup International, retirado a 19 de Fevereiro, 2015, website: <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1e80.aspx>

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Guião da Entrevista

### **GUIÃO DE ENTREVISTA A INFORMANTES CHAVE**

**TEMA:** Cidadania em contexto escolar.

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer o posicionamento dos entrevistados quanto à existência/eliminação da disciplina de formação cívica dos currículos escolares.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Reconhecer a utilidade/inutilidade da formação cívica como área disciplinar;
2. Distinguir o posicionamento dos entrevistados quanto aos dois contextos de formação cívica, formal e não formal:
  - 2.1. Analisar a opinião dos entrevistados quanto à Formação Cívica como disciplina curricular;
  - 2.2. Compreender o opinião dos entrevistados quando à manutenção da Formação Cívica como área exclusivamente transversal;
3. Conhecer o posicionamento dos entrevistados quanto quando ao sucesso da Escola na transmissão dos valores cívicos.

### **PAINEL DE QUESTÕES**

A) Questões de carater geral e contextualizador:

1. Gostaria de saber a sua noção de cidadania.
2. Considerando a sociedade competitiva em que vivemos, a exigência de agressividade na economia, os maus exemplos no funcionamento da democracia, acredita fazer sentido a escola estar a transmitir valores que parecem utópicos e até contrários aos que a sociedade exige dos nossos jovens?
  - 2.1. Como se pode esperar que os jovens aceitem os valores transmitidos quando os exemplos a que assistem contrariam esses valores?
3. Considera haver contradição entre os constantes apelos à autonomia das escolas e a crítica ao facto de ser entregue aos agrupamentos a decisão de manter, ou eliminar, a

disciplina de Formação Cívica? Justifique.

3.1. Acredita que a dualidade de critérios (manter ou eliminar a disciplina), pode criar disparidades na formação dos alunos? Justifique.

B) Questões específicas, de operacionalização:

1. Formação Cívica como disciplina curricular:

1.1. Considera que menos de uma hora semanal para tratar a amplitude de temas sugeridos pelo MEC era suficiente?

1.2. Como vê as críticas à falta de formação dos professores para lecionar esses temas tratados?

1.2.1. Que tipo de formação específica considera que os professores deviam ter?

1.3. Admite como válidas as opiniões, aliás corroboradas pelo parecer do CNE (Conselho Nacional da Educação), no sentido de adicionar o estudo das instituições e do funcionamento da democracia, aos temas tratados em cidadania? Justifique.

2. Formação Cívica como área transversal:

2.1. Esta forma de transmissão de valores apela à conjugação de esforços por parte dos professores. Como vê esta situação, considerando que se mantêm as acusações de falta de comunicação dos professores, de que estes continuam encerrados nos seus ‘castelos’ disciplinares?

2.2. Como comenta as críticas de que a densidade dos currículos não permite a abordagem transversal desejável das questões cívicas? Justifique.

2.3. Do ponto de vista prático, concorda com a ideia de que a transversalidade, a exemplificação e a experimentação do funcionamento da democracia exigem tempo e recursos humanos e materiais que os orçamentos escolares não possuem? Justifique.

2.4. Como comenta os apelos à integração da comunidade escolar, em particular pais e autarquias, ao mesmo tempo que persistem críticas afirmando que essa participação é residual e pouco significativa.

C) Questões de conclusão/balanço final:

1. Acredita que a escola está a cumprir o seu papel na transmissão dos valores cívicos que a sociedade lhe exige? Justifique.

2. Pensa que a crise de valores cívicos, de que tanto se fala, é resultado de ignorância desses valores, ou uma escolha consciente em ignorar esses valores?

## Anexo 2: Grelha de análise dos resultados

### Análise de Conteúdo das Entrevistas

E1= teórico da educação; E2= Escola A (rural); E3= Escola B (urbana).

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas			
			E1	E2	E3	T
Sentido da transmissão de valores aparentemente contrários ao que a sociedade exige dos jovens.	Tem sentido.	Como fonte de conhecimento comparativo.	1	1	1	3
		Como alternativa aos exemplos da sociedade.		1	1	2
		Como elo de ligação entre disciplinas curriculares.		1	1	2
		Como transmissão dos valores tradicionais.	1			1
	Não tem sentido.	(sem indicadores).				0
Disparidades de formação provocadas pela dualidade de critérios.	Cria disparidades.	Escola com disciplina extra distingue alunos em relação aos das escolas que não a tenham.	1	1	1	3
	Não cria disparidades.	(sem indicadores).				0
Suficiência dos 45 minutos de tempo letivo.	São suficientes.	Como disciplina coordenadora.		1		1
	Não são suficientes.	Demasiados temas a abordar, mesmo considerando a transversalidade curricular.			1	1
	Outras situações.	Dependendo dos objetivos planificados.	1			1
Formação de professores para lecionar conteúdos cívicos.	Suficiente.	(sem indicadores).				0
	Insuficiente.	Requer formação complementar.	1	1	1	3



Estudo da democracia e funcionamento das instituições.	Necessário.	Como conhecimento histórico-identitário.		1	1	2
		Como fomento da consciência cívica.			1	1
		Como fonte de conhecimento conceptual	1			1
	Desnecessário.	(sem indicadores).				0
Falta de comunicação entre docentes.	Não existe.	Planificação em conselho de turma tornou-a residual.		1	1	2
	Existe.	Nos professores.	1			1
		Na criação dos currículos.	1			1
Densidade curricular permite abordagem transversal desejável.	Permite.	Temas cívicos são transmissíveis em todas as circunstâncias.			1	1
	Não permite.	Exames nacionais prioritários em detrimento de temas cívicos.		1		1
		Currículos longos exigem estabelecimento de prioridades.	1			1
Exigência de recursos para experimentação democrática nas escolas.	Não exige mais recursos.	É uma questão de boa gestão.	1	1	1	3
	Exige mais recursos.	Pessoal docente.		1	1	2
		Materiais pedagógicos.		1		1
Integração da comunidade escolar.	Existe integração.	Não sendo a ideal, é crescente.		1		1
		Existe sempre que solicitada.			1	1
	Não existe integração.	Não existe essa necessidade.	1			1
Escola cumpre o seu papel na transmissão dos valores cívicos.	Cumprer o seu papel.	Existe uma preocupação e trabalho constante para transmitir os valores cívicos.		1	1	2
		Pode fazer melhor.	1	1		2
	Não cumpre o seu papel.	(sem indicadores).				0

Parte da sociedade desconhece valores cívicos ou escolhe ignorá-los.	Outras situações.	Existem novos valores cívicos.	1	1		2
	Conhecimento dos valores cívicos.	Opta por ignorar valores cívicos.		1		1
	Desconhecimento dos valores cívicos.	Desconhece valores cívicos.			1	1

### **Anexo 3: Entrevista 1 – teórico da educação**

#### **Transcrição da entrevista com um teórico da Educação**

##### **Posicionamento a propósito do ensino de cidadania em contexto escolar**

##### **Gostaria de saber a sua noção de Cidadania:**

Em primeiro lugar, o conceito de cidadania não é um conceito fixo e os seus pressupostos não se mantêm ao longo do tempo. Ou seja, quer isto dizer o quê? Que falar de cidadania hoje não é a mesma coisa que falar de cidadania no pós Revolução Francesa, por exemplo. Isto porquê? Porque os propósitos da relação entre o Estado e o cidadão, a própria relação que o cidadão tem para com a sociedade não é a mesma. E portanto o conceito de cidadania não pode ser o mesmo conceito.

Aquilo que nós poderemos dizer é que as primeiras formulações do conceito de cidadania estão na necessidade de criar cidadãos leais, cidadãos conscientes de uma identidade e de uma relação de pertença para com uma determinada nação, que dizer, a ideia de cidadania não tem sentido fora do conceito de Estado. E portanto a nação é o conjunto dos cidadãos. E portanto, tudo o que seja interiorizar, e de certa forma, explicitar quais são os termos dessa relação, são contributos para o reforço da cidadania.

No fundo, podemo-nos restringir à visão mais clássica e mais tradicional que é a consciência dos direitos e dos deveres do cidadão, na sua relação contratual, decorrente da existência de uma constituição, que estabelece a carta de direitos e deveres, e portanto o Estado e o cidadão têm um para com o outro relações que eu diria que são relações contratuais de direitos e deveres. O problema que se põe aqui é que essa ideia de cidadania tem na sua base um outro conceito, que é o de civilidade. Ou seja, não há cidadania se não houver uma dimensão regulatória da vida em comum. E essa vida em comum pressupõe o quê? A existência de um conjunto de regras, de valores, de normas, que regulem essa vida em comum dentro do espaço ou, neste caso, do território de um determinado Estado. Portanto, as duas coisas são indissociáveis, ainda que sejam diferentes.

Nessa perspetiva, civilidade está muito mais orientada para a existência de uma moral cívica, ou seja, para aquilo que é uma ética da existência coletiva, enquanto que a cidadania está em grande parte orientada para a interiorização de um conjunto de

responsabilidades e de conhecimento, também, de direitos que o cidadão tem para com a sociedade e para com o Estado. Portanto, a base é isto.

Ora bem, o que é que nós teremos perceber? É que, nem a sociedade é sempre a mesma, nem o Estado é sempre o mesmo, nem o cidadão é sempre o mesmo. E portanto o próprio conceito de cidadania, que se poderá definir assim, vai variando ao longo dos tempos e dos propósitos comuns que orientam essa mesma sociedade, não é? Quer em termos de organização, quer em termos de desenvolvimento, etc... e portanto, cada vez mais, os cidadãos vão sendo sensibilizados para novos desafios e novos propósitos.

Os primeiros propósitos são propósitos simples: primeiro, princípio da liberdade, ou seja, de que uma sociedade de cidadãos só pode existir se forem cidadãos livres, para serem livres têm de ser autónomos, para serem autónomos têm de ser conscientes e conhecedores, ou seja têm de ser competentes. Segunda dimensão, uma sociedade que assenta no princípio da liberdade individual, pressupõe a existência de uma dimensão moral que permita cimentar as relações sociais, ou seja, se todos reivindicarem a sua própria liberdade e não houver um limite que respeite a liberdade dos outros... agora, esse limite pode ser imposto por lei, mas mais fácil de ele poder funcionar, é ser interiorizado ao nível das condutas individuais dos cidadãos...

### **Autocontrolo?**

... que é o mecanismo de autocontrolo. Portanto você precisa de ter regulação e autorregulação, não é? E é nesse sentido que, muitas vezes, a ideia de cidadania está intimamente ligada à necessidade de formar cidadãos; para termos uma verdadeira cidadania temos de os formar, ou seja, temos de transmitir às novas gerações quais são os pilares fundamentais da sua existência, como indivíduos, dentro de uma sociedade mais vasta. E são esses pilares que, no fundo, vão exigir que, nesta dualidade entre liberdade e disciplina, ou seja, liberdade e disciplina moral, uma disciplina social assente na moral cívica, irá conduzir precisamente ao papel da escola, por exemplo, como veiculadora, transmissora e difusora desse tipo de ideais.

Portanto, a instituição escolar, em grande parte, é recuperada na perspetiva, não de, como tradicionalmente se fazia, de formar crentes, mas na perspetiva de formar cidadãos. Ou seja, deixa de ter uma legitimação no que diz respeito à chamada fonte transcendental dessa legitimação, que é a fé em Deus... outra coisa que o conceito de Estado-Nação vai introduzir, é que, para além de termos um Estado e de termos uma

Nação, precisamos de cidadãos que sejam, eles próprios, crentes, não numa autoridade transcendental, mas no papel que eles têm de desempenhar na terra. Como cidadãos e na sociedade, claro. Portanto, é a diferença entre aquilo que passa a pertencer exclusivamente à esfera privada do cidadão, que é a sua crença religiosa, e aquilo que é a esfera pública do cidadão, que é a forma como ele se orienta, como se conduz e, no fundo, como ele se relaciona com os outros e com o próprio Estado.

A ideia de cidadania é esta, portanto, conceito? Leva-nos a pensar que, hoje, os cidadãos têm outras responsabilidades que não tinham no século XIX, por exemplo: a ideia de uma cidadania ambiental... há um conjunto de responsabilidades individuais, ou seja, desde o não deitar lixo para a rua, passando pela preservação das espécies, pela preservação do património, pela preservação da paisagem, quer dizer, há um conjunto de valores que foram introduzidos nas últimas décadas e que levam a que a própria conceção de cidadania já não seja a conceção tradicional; é uma conceção mais alargada.

E depois há relações de pertença que são multifocais, ou seja, eu posso ser cidadão português e ser, ao mesmo tempo, cidadão europeu, e ao mesmo tempo cidadão do mundo e portanto, eu tenho de ter aqui um conjunto de identidades concêntricas, digamos assim, que permitem compatibilizar o ser cidadão português, o ser cidadão europeu e o ser cidadão do mundo. Quer isto dizer o quê? Que o próprio conceito de cidadania é construído sobre representações multifocais... algumas delas coincidentes, outras delas não necessariamente coincidentes, não é? Em que as pessoas se podem dividir em função de lealdades. Porque, por vezes tendem a prevalecer concepções universalistas, por exemplo, como seja o problema dos direitos do homem. Quando eles não são respeitados numa determinada sociedade, como é que eu me divido? O que é que é mais importante? É a preservação dos direitos do homem, que é um conceito universal? Ou é a forma como eu entendo os direitos do homem na minha sociedade específica, e historicamente? Ou então o problema do conflito entre os interesses europeus e os interesses nacionais? Os interesses europeus não são um somatório dos interesses nacionais, a própria ideia de Europa tem, subjacente, uma ideia de cidadania europeia, uma relação de identidade europeia que tende a ser transmitida aos cidadãos também.

Portanto, hoje o conceito de cidadania é um conceito muito mais complexo, muito mais alargado e, de certa forma, muito mais... eu diria que, de certa forma, muito

mais difícil de integrar e de racionalizar. Isto coloca-se, quer ao nível daquilo que nós podemos chamar de desenvolvimento de relações de carácter emocional, de identidade, não necessariamente racionais, e outras que são de carácter racional. Portanto, aqui razão e emoção conjugam-se, não é? E às vezes contradizem-se.

**Considerando a sociedade competitiva em que vivemos, a exigência de agressividade na economia e os maus exemplos no funcionamento da democracia, acredita fazer sentido a escola estar a transmitir valores que parecem utópicos e até contrários aos que a sociedade exige dos nossos jovens?**

Tem sentido. Agora, o que eu não posso é impor às novas gerações, aquilo que foram os valores da minha geração. E tenho de perceber que os tempos tendem a gerar novos valores, novas identidades, novas formas de entender... quer dizer, aquilo que era um conceito de traição no século XIX, não o é agora, por exemplo, traição à pátria... alguns sim, mas mesmo assim já não são entendidos da mesma forma. Eventualmente, uma pessoa que tenha um espírito revolucionário, que seja contra a ordem estabelecida, etc, não pode necessariamente ser posta em causa no seu amor à pátria, porque é aquilo em que ela acredita e é aquilo em que continua a pensar. E portanto, aí colocam-se os problemas de consciência, da consciência individual, e o problema daquilo que é ordem coletiva. A ordem coletiva aceita, ou não aceita, é flexível ou não, para aceitar uma situação destas? Portanto há aí situações de conflito.

O mesmo se aplica à difusão de valores. Quer dizer, aquilo que é importante que as pessoas percebam, é que esses valores estão sempre a alterar-se, não é? O desafio fundamental é encontrar um espaço de compromisso entre os vários valores, que permitam manter unidas as diferentes gerações, ou os diferentes grupos que entendem as coisas de forma diferente. Isso é que é o difícil, construir esse espaço de identidade, esse espaço de compromisso entre as diferentes formas de entender o mesmo problema, não esquecendo que pode haver uma relação de natureza conflitual. Isto não é estarmos todos de acordo, pode perfeitamente haver uma relação conflitual. Por exemplo entre aquilo que é a lógica de funcionamento dos media e a lógica de funcionamento de uma conceção de uma cidadania que não admitiu, ou não previu, que os media poderiam ter um processo de afirmação de liberdade de emissão, e tudo mais, que é perfeitamente respeitável. Ou melhor, não é dizer que seja respeitável, por exemplo eu dou-me mal com isso, mas o facto de eu me dar mal com isso, não obriga a proibi-lo, não é? A questão aqui é que os media são livre de fazer as suas escolhas e, portanto, se têm

determinado tipo de convicções, com certeza não se sentem bem a ver determinado tipo de coisas ou a ouvir determinado tipo de coisas. Bom, é a escolha que eles fazem.

Agora, o que é mais importante é que as pessoas possam ser formadas, não para um padrão de cidadania, mas precisamente para que o próprio conceito de cidadania não seja igual para todos, e a terem espírito de tolerância no sentido de perceber que a liberdade de um não pode colidir com a liberdade dos outros.

**Considera haver contradição entre os constantes apelos à autonomia das escolas e a crítica ao facto de ser entregue aos agrupamentos a decisão de manter, ou eliminar, a disciplina de formação cívica?**

Primeiro é preciso perceber que há aqui uma diferença entre o que é a autonomia da escola e aquilo que é o chamado currículo nacional. Ou seja, a autonomia da escola vai, ou pode ir, até onde o interesse coletivo determina. Eu sou defensor que a autonomia da escola só deve ser afirmada quando nós definirmos claramente o que é o currículo nacional que tem de ser comum a todas as escolas. E depois há uma margem que as escolas podem gerir.

O que acontece é que essa particular... particularidade, foi deixada à autonomia das escolas. Portanto deixou de fazer parte do currículo nacional. Aquilo que eu entendo é que o currículo é uma coisa extremamente complexa, e ainda por cima não é elástico, quer dizer, não podemos esticar o currículo mais do que ele já está, e portanto temos de fazer escolhas, não é?

Eu sou defensor de uma coisa muito simples, é que se possa identificar em que matérias, em que disciplinas é que determinado tipo de conhecimentos, associados à ideia de cidadania, possam ser lecionados. Tanto podem ser lecionados em história, como em filosofia, como em geografia, como em língua portuguesa... ou seja, todas elas podem dar um contributo. Aquilo que seria interessante era saber em que é que cada uma destas disciplinas, que existem ao longo do currículo, podem, em determinada altura, dar um contributo para se criar essa formação do cidadão. E isto é aquilo que eu entendo que é a dimensão transversal da cidadania no currículo escolar.

A outra coisa completamente diferente é, a existência de uma disciplina que possa, no fundo, criar interesse, permitir adquirir conhecimento sobre os pilares fundamentais do funcionamento e da organização de uma sociedade, em termos políticos e sociais, como é a sociedade portuguesa.

Quer dizer, faz-me um bocado de confusão que as pessoas não conheçam coisas básicas da constituição, tal como me faz um bocado de confusão que as pessoas não saibam os direitos fundamentais da carta de direitos universais. São coisas, são adquiridos tão importantes, que eu acho que, em alguma disciplina se deveria dar isso. Mas eu admito a hipótese de criar uma pequena disciplina em que pode ser... não lhe vou chamar ‘Organização Política e Administrativa da Nação’, já se chamou ‘Introdução à Política’, mas pode-se chamar outra coisa qualquer; o nome não é importante, o importante é o conteúdo, em que eu possa: durante um, dois anos, três anos; durante uma hora, duas horas, por semana; eu possa dar determinado tipo de conteúdos. E esses conteúdos têm a ver com aquilo que é a aérea da organização política... quer dizer, um historiador, um homem da ciência política pode dar aquela disciplina, quer dizer, não há problema absolutamente nenhum. Mas eu defendo a existência de uma disciplina do ensino secundário que possa aprofundar questões fundamentais, para além da formação transversal que se dá nos anos anteriores.

E portanto, essa contradição que me está a dizer, é perfeitamente possível, o problema é saber se eu devo, ou não, definir no currículo nacional, matérias a serem lecionadas ao longo ao longo do currículo total, que são de leção obrigatória ou não; ligadas, direta ou indiretamente, à ideia da cidadania.

### **Existem sugestões do ministério...**

Sim, mas não há nada! Eu tenho de combinar a dimensão transversal com aquilo que é a dimensão especializada. E portanto, é importante ver se é possível compatibilizar ou não. Eu acho que é possível compatibilizar.

Por outro lado, relativamente à autonomia das escolas, se elas quiserem desenvolver projetos, ideias, etc, de uma forma mais avançada, isso é um problema que devia estar no âmbito da autonomia das escolas. Agora o problema que nós temos de discutir aqui é: saber se no currículo nacional deve de haver uma clara definição dessas matérias nesse currículo.

### **Acredita que a dualidade de critérios (manter ou eliminar a disciplina), pode criar disparidades na formação dos alunos?**

Cria diferenças, claro. Mas deixo-lhe uma para você pensar a sério, que é um pouco mais... porque é que se dá religião e moral, e não se dá educação cívica? Está



previsto no currículo a disciplina de religião e moral, mas não está previsto no currículo uma disciplina de educação cívica... não dá para perceber.

### **O professor já falou no tempo semanal, acha que é suficiente para tratar...**

Tudo depende dos objetivos que se querem atingir. Tem de ser visto ao contrário, o que é que a gente quer? Que propósitos é que me proponho atingir? Que objetivos é que eu quero atingir? Que tipo de informação é que eu quero lecionar? E em função disso vou definir as matérias que eu entendo que são importantes, porque não se pode dar tudo, e depois, saber em função dessas matérias, quantas horas é que eu preciso considerando a disponibilidade que haja de horários.

### **Como vê a crítica à falta de formação dos professores para lecionar os temas cívicos?**

Eu não creio que os professores estejam melhor, ou pior formados, do que para dar outras disciplinas, sinceramente não é... ou seja, aqueles que eventualmente possam ter menor sensibilidade para isso, têm de ter formação, quer dizer, não cabia na cabeça de ninguém, estar a impor uma disciplina, ou uma área, e não considerar a formação de professores visando a implementação dessa alteração, tem de se fazer formação de professores.

### **Mas está a referir-se, por exemplo à didática?**

À didática e ao conhecimento científico. Ou seja, é necessário que se defina também claramente que tipo de conhecimentos é que devem ser transmitidos, porque a didática só tem sentido após a definição do tipo de conhecimento a transmitir. Portanto, o problema não é só o problema das didáticas, o problema é também o problema de saber quais são os temas, quais são as matérias, e que tipo de conhecimento é que está subjacente a isso. É importante que não seja apenas um papaguear de coisas que toda a gente...

### **Pode consultar no Google...**

Não, não é consultar Google, é a chamada conversa de café. Ou seja, não se pode cair no senso comum. Para ser uma disciplina a sério tem de ser algo que traga valor, e a única forma de acrescentar valor, não é fazer coisas informais, a discussão disto e a discussão daquilo, que é uma espécie de reprodução do 'achismo', mas é acima de tudo introduzir conceitos, introduzir questões fundamentais do conhecimento,

indispensáveis à percepção do que é ser cidadão, ou do que é fazer parte de uma sociedade, ou de uma democracia, ou de um regime político, ou seja do que for.

**Ou seja, defende o estudo da democracia, das instituições...**

Ah sim, sim, sim... uma abordagem conceptualista de todas essas temáticas. Não é só enunciar teorias, e praticar isto, e praticar aquilo, e discutir isto, e discutir aquilo... conceitos, o que são conceitos fundamentais: o conceito de autonomia, como é que se define? O conceito de liberdade... o conceito de justiça social, o que é isso? Isto não é: 'eu acho que'... ou sabe, ou não sabe.

**E as suas limitações...**

Exatamente. O que é isso da justiça social? O que é isso da liberdade de expressão? O que é isso da equidade? Tudo isso são conceitos. Estão minimamente consagrados, não são conceitos fechados, porque têm concepções diferentes, não é? Não são conceitos, às vezes são concepções, mas que se pode dar uma abordagem minimamente plural desses conceitos.

**Esta forma de transmissão de valores apela à conjugação de esforços por parte dos professores. Como vê esta situação, considerando que se mantêm as acusações de falta de comunicação entre os professores, e de que continuam encerrados nos seus castelos disciplinares?**

O problema aqui não é de haver ou não haver comunicação, o problema aqui é o de haver um objetivo para atingir, ou não haver. Se houver um objetivo, claramente definido pelo ministério, relativamente àquilo que se quer do ensino da cidadania... ou cumpre ou não cumpre, é tão simples quanto isso. Agora, deixar isto em águas brandas, tal qual como está agora, presta-se a que faz quem quer, não faz quem não quer, cada um dá como lhe apetece, e é isso é que não pode ser; têm de ser definidos padrões de referência que orientem o ensino destas matérias, quer na dimensão transversal, quer na dimensão especializada, disciplinar.

Mas a questão da organização em disciplinas tem esse problema. Os serviços especializados levam a que cada um tente fazer o seu papel e portanto não liga muito... agora, é óbvio que as escolas têm um deficit de liderança pedagógica. Quer dizer, muitas vezes os diretores estão mais assoberbados com questões burocráticas do que propriamente em questões de ordem pedagógica. E toda a gente sabe que, para que haja um bom ensino, para que haja uma boa aprendizagem, tem de haver articulação, que

vertical, quer horizontal, ou seja, vertical no sentido de haver articulação entre os professores de anos diferentes, não é? E tem de haver essa articulação para que os miúdos sigam uma mesma lógica, sigam um mesmo tipo de abordagem. E em segundo lugar, deve haver uma articulação horizontal entre as várias disciplinas para haver essa coordenação de conhecimentos.

Agora, o problema é que muitas vezes os próprios autores dos programas não se coordenam uns com os outros... do mesmo ano... porquê? Porque o ministério encomenda um programa a um grupo, ou a uma pessoa, e essa pessoa não tem tempo para estar a falar com os outros. Olhe, por exemplo, o último programa de português... foi feito em dois meses... deu para coordenar com aquilo que os outros fazem, etc? Não deu! Quase de certeza que não deu, tenho muitas dúvidas sobre isso. Portanto, é este tipo de coisas que às vezes dão maus exemplos, também cá para baixo. Mas às vezes também temos o contrário, temos programas muito bem coordenados, horizontal e verticalmente, e depois cá em baixo as pessoas não falam umas com as outras e aquilo vai tudo por água abaixo. Não é? Portanto, devemos ter aqui algum cuidado. Agora há algum problema de disciplinarização excessiva no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas isso também existe porque há falta de liderança pedagógica, ou seja, se houver liderança nos departamentos, nos conselhos pedagógicos, nos diretores e sei lá mais o quê, e nos diretores de turma, também, muitas vezes, que permita precisamente coordenar, para que, para além dos conteúdos, as práticas pedagógicas nas salas de aulas também possam ser compatíveis e para que se possam enriquecer umas às outras.

**Como comenta as críticas de que a densidade dos currículos não permite a abordagem transversal desejável das questões cívicas?**

O problema é saber porque é que é importante dar inglês e não é importante dar educação cívica. Por que é que é importante dar Saramago, não é? E estudar Saramago, e não é importante estudar organização política?

**É uma simples questão de escolhas?**

Obviamente.

**Considerando a pressão para o cumprimento dos programas, acha possível a profundidade que se deseja no estudo das questões cívicas?**

Precisamente, porque o currículo acaba por ser um saco sem fundo para onde se manda tudo e mais alguma coisa porque tudo é importante. E como o currículo não é elástico, não é? Atafulha e depois acaba por estar muita coisa mal. Este é o problema, quer dizer, este é que é o problema. E o currículo não é um saco sem fundo, para onde nós lançamos tudo aquilo que achamos ser importante dar, porque tudo é importante, mas há umas coisas que são mais importantes e outras menos, é tão simples quanto isso. Têm é de ser fazer escolhas, tem é de se hierarquizar aquilo que tem de ser dado, que dizer, o caso da literatura, não é? Se eu não posso dar dez autores, dou oito. Que há falhas, há, agora tem de se justificar porque se escolhem aqueles oito, porque tem de haver uns oito sobre os quais se possa fazer um exame, não é? E portanto eu vou ver... sei lá, eu nem faço apreciações de valor, por exemplo, eu vejo muitas vezes uma atenção excessiva a obras perfeitamente menores, por exemplo da literatura portuguesa, mas depois há ali condicionantes, não é? Se tira é uma chatice, se não tira é outra chatice, que dizer... ouça, quando se pega nisto... porque depois todos têm opinião sobre isto, porque todos têm opinião, mas ninguém saber dizer, em termos simples: está bem, então vamos lá ver então, o que é que eu posso dar e o que é que eu não posso dar? Vamos lá fazer as coisas, o que é que é importante e o que é que não é importante? Isto é mais importante que aquilo, ou não é? Esse trabalho ninguém o que fazer. Tudo é importante! É mais fácil dizer assim, tudo é importante! Portanto tem de se dar tudo.

Quando se diz: tudo é importante, é maior recusa de por a cabeça a pensar e fazer escolhas.

**Isso é um pensamento interessante, professor, não há muita gente que o diga de forma clara.**

Não, isto é... é o relativismo. Quando a gente entra no relativismo e dizemos que tudo é importante e que tudo depende não sei de quê... quer dizer, é a preguiça de tomar decisões e de fazer opções. Agora, se há coisas importantes, também há coisas que são mais importantes que outras, e portanto, se nós temos de sacrificar alguma coisa, temos de saber, o que é que podemos sacrificar e o que é que não podemos.

Ou então faz-se como se faz na segurança, corta-se tudo... (risos)... é o famoso 'haircut', igual para todos, tudo igual. É a parte mais fácil... o mais fácil é fazer o 'haircut', não é? Agora, não é a mais eficaz, não é a mais eficaz... porque depois ficam todos insatisfeitos, todos, só que não há o problema da inveja, não é? Só que depois calam-se porque são todos iguais, não é? O igualitarismo tem esse problema, vai tudo

pela mesma bitola, tipo rasoira, mas como são todos iguais, não há problema. Agora, isso é preguiça de fazer opções.

**Do ponto de vista prático, concorda com a ideia de que a transversalidade, a exemplificação e a experimentação do funcionamento da democracia na escola, exige tempo e recursos humanos e materiais que os orçamentos escolares não possuem?**

Não, discordo perfeitamente porque é assim: nós gostamos muito da transversalidade para poder gastar... e portanto, este problema de experimentar, o problema de transformar a escola numa instituição democrática é... é uma treta, desculpe-me o termo, quer dizer, não tem sentido porque a escola só funciona porque há papéis diferentes a exercer. E o professor tem de exercer o seu, o aluno tem de exercer o seu. E há uma relação de autoridade que não pode ser adulterada. Portanto a escola é uma instituição que tem uma determinada lógica de funcionamento, impõe determinadas regras, e essas regras são para ser cumpridas. Agora, aquilo que pode, dentro da sala de aula, induzir determinado tipo de práticas, até como forma de as pessoas se consciencializarem... sei lá, eleger o chefe de turma...

**Isso sempre houve...**

Sempre houve, não é? Saberem como é que se organiza um processo eleitoral... até poderem fazer uma campanha: “Então diz lá o que é que podes fazer? Porque é que eu devo votar em ti e não devo votar no outro?”; esse tipo de coisas pode-se fazer em sala de aula, não é? E isto leva os miúdos a pensarem e a perceberem como é que estas coisas funcionam. Muitas vezes também os leva a imitarem aquilo que se faz cá fora, como é natural, não é? Mas não vejo problema nisso, não vejo problema nisso... desde que haja uma discussão aberta de como é que as coisas são feitas. Agora, não vamos... por exemplo, a diferença entre ter uma votação de braço no ar e ter uma votação em voto secreto. É uma coisa fundamental, é algo fundamental. Perceber porque é que eu, quando estou a votar numa pessoa, não posso fazer uma votação de braço no ar. São regras básicas, é informação básica, mas que distingue os regimes democráticos dos regimes totalitários; porque uma votação de braço no ar, quando se trata de uma pessoa, condiciona, e eu vou atrás dos outros para saber onde é que está a maioria, não é? Vou sempre votar naquele que vence. Se for em voto secreto as coisas já são diferentes. Para o bem e para o mal. Mas este tipo de coisas é importante. Por exemplo, quando você vai para dentro de um partido: há partidos que votam de braço no ar, há outros partidos que,

quando votam, votam em voto secreto, isto é fundamental, são práticas fundamentais. Portanto, às vezes em nome da chamada frontalidade, transparência e aquelas coisas todas, há mecanismos de coação que se exercem e que de outra forma não se poderiam exercer. Isso está mais que estudado e portanto os miúdos têm de perceber isso, perceber que uma das regras básicas do funcionamento dos regimes democráticos é que, quando se trata de votar em pessoas, tem de ser usando o sistema de voto secreto. Para o bem e para o mal, não é? Porque o sistema de voto de braço no ar também é para o bem e para o mal. Ou seja, não de fazem eleições de deputados para a Assembleia da República de braço no ar, não é? Por alguma coisa é... e isto é bom que os miúdos percebam, para terem liberdade para, em consciência, votarem naquilo que eles entendem que é melhor, e não serem coagidos, ou condicionados.

**Aliás, até se poderia advogar a participação dos alunos na escolha das matérias a estudar, no delinear dos currículos de estudo...**

Não, isso... está-me a provocar... isso seria uma irresponsabilidade, isso é não perceber o que é a instituição escolar. Toda a instituição escolar é uma instituição de modelo coercivo, para todos os efeitos, quer dizer...portanto não é uma instituição democrática, quer dizer... não nesse sentido, a democracia é na atividade política, não deve ser em instituições que, no fundo... em instituições de transmissão de conhecimento, quer dizer, aí não, são coisas completamente diferentes, não é? Você já viu, por exemplo, você vai para um jogo de futebol e a tática da equipa é delineada por votação? E o 'onze' escolhido é decidido por votação? Não funcionava, descia de divisão imediatamente, quer dizer, te de haver liderança, para o bem e para o mal, de quem sabe e de quem é competente, para dizer: "tu agora vais jogar porque está melhor, tu estás pior, não vais jogar". Quer dizer, isto é aquilo que se chama liderança e que não é compatível com votações e com democracias, não. as organizações... numa empresa não há democracia. Porquê?

**Quando todos mandam...**

Exato, a empresa vai à vida, a empresa vai à vida. Bem, é que todos mandam no dinheiro dos outros, não é? Era o resultado...

**Como comenta os apelos à integração da comunidade escolar, em particular dos pais e autarquias, ao mesmo tempo que persistem críticas afirmando que essa participação é residual e pouco significativa?**

Olhe, isso é uma... tudo isso é uma... eu quando vejo muita gente envolvida em determinado tipo de processos... a probabilidade de não haver processo é muito elevada. E portanto, mais vale um bom projeto feito com pouca gente, mas a trabalhar a sério, o que ser aquela velha tática de ‘tudo ao molho e fé em Deus’. Porque é muito isso, é preciso mais os pais, e mais a associação, e depois vão falar com os municípios, vão falar com as empresas para que... isso é precisamente criar condições para que não se faça nada. Mais vale um grupo de duas ou três pessoas, das pessoas certas, juntarem-se e dizerem: “vamos desenvolver isto”. E depois, a pouco e pouco, à medida que precisa de se expandir, vai-se expandindo envolvendo outros atores, se for necessário...

### **Por exemplo para assistir a uma assembleia municipal?**

Exatamente, em casos pontuais... pode-se fazer isso. agora, o grande problema... eu prefiro transmitir princípios, do que, eventualmente... quer dizer, se eu levo os meus alunos a uma assembleia municipal e aquilo corre mal, é uma chatice. A imagem com que eles ficam do comportamento das pessoas é uma má imagem, principalmente quando eles não são devidamente preparados antes disso. Porque, quer dizer, toda a atividade política tem rituais, e há uma lógica própria. Portanto, se as pessoas não estão sensibilizadas, precisamente para lidar com isso, chegam lá e ficam escandalizadas com aquilo. Portanto, eu teria algum cuidado com isso, quer dizer, eles primeiro têm de saber os princípios e depois vamos lá ver como é que esses princípios são aplicados, ou não são aplicados. O princípio do respeito, da tolerância, da ética política, quer dizer, se forem assistir a uma assembleia em que há uma cena de pancadaria, como já existiu, já viu com que imagem é que ficam? Tem um efeito precisamente contrário àquilo que se pretende, não é? Porque as pessoas não são perfeitas, nem as instituições funcionam de uma maneira completamente oleada.

### **Acredita que a escola está a cumprir o seu papel na transmissão dos valores cívicos que a sociedade lhe exige?**

Cumprir tanto como a sociedade. Eu acho que a escola pode fazer melhor, a escola pode fazer melhor. Agora, também entendo que a sociedade tem de dizer o que é que quer da escola. Porque muitas vezes só se faz aquilo que se pede, se não se pede mais, não se faz mais, não é? Portanto, eu acho que se alguma coisa falha sobre isso, e eu acho que falha porque hoje os miúdos entram na idade adulta sem dominarem princípios fundamentais de funcionamento da sociedade, de comportamento social, etc, isso em grande parte porque a escola talvez não cumpra, mas também porque

a sociedade não a faz cumprir e não lhe dá condições para cumprir, portanto, sinceramente, aí estão bem uma para a outra, não é?

**Pensa que a crise dos valores cívicos de que tanto se fala é resultado de ignorância desses valores, ou uma escolha consciente em ignorar esses valores?**

Não, isso foi aquilo que eu lhe respondi logo no princípio, e que é, não há crise nenhuma. Não há crise nenhuma! Os valores estão sempre em constante mutação, ora desfazem-se, ora refazem-se, não é? Há valores que caíram no esquecimento, ou deixaram de ter valor social, de ter eficácia social, e aparecem outros valores; e portanto estão sempre em crise. Todas as gerações dizem que há uma crise de valores. E o que isso revela, é que há uma perfeita incompreensão em relação aos novos valores que estão a emergir. Porquê? Porque nós só somos sensíveis aos valores que temos, quer dizer, vamos falar aos meus pais, ou aos meus avós, sobre o problema da homossexualidade. A tolerância, ou não tolerância, o respeito que deve de haver pela diferença e sei lá mais o quê... sobre isso eles não querem falar, não é? Mas as novas gerações já são mais sensíveis a isso... o problema da igualdade de género, o meu pai alguma vez aceitaria uma coisa dessas? Não aceitaria.

Aliás, ontem ouvi uma expressão giríssima, no dia da mulher, que foi: numa aldeia qualquer os homens não fazem o comer, e então havia um senhor que fez declarações à rádio, não é? E então perguntavam-lhe: “então mas lá em casa vocês dividem as tarefas?” e ele respondeu: “sim, claro, ela cozinha e eu como... eu sujo e ela limpa”... isto ainda há muito, quer dizer, é anedótico, mas ainda há muito... ele estava na brincadeira, mas revela muito, ainda, de certas mentalidades sobre a divisão de trabalho em casa, não é? E hoje, as novas gerações, até pela vivência que têm, já não partilham essa ideia; apesar de haver jovens, hoje em dia, que continuam a fazer aquilo que os pais faziam. Agora, isto é uma coisa que vai mudando, vai mudando devagarinho, e hoje a consciência que as pessoas têm de determinado tipo de problemas já não é a mesma de há vinte anos atrás. Por isso é que, quando nós falamos em crise... porquê? Qual crise? Há sim, mas é a crise dos valores tradicionais, mas há a emergência de novos valores. E agora venha lá dizer que os novos valores são inferiores, na sua eficácia social, do que são os valores tradicionais... não o são necessariamente. Isso é a visão conservadora, reacionária, da ideia de tradição. Eu... às vezes há coisas que me custam um bocado, não é? De ver e de perceber, mas quer dizer, uma coisa é reagir, outra coisa é tentar compreender, e a minha postura não é a de reagir, é a de primeiro



tentar compreender e só depois decidir se concordo se não concordo, posso não concordar, posso não gostar. Agora, não vou é fazer uma reação emotiva sem... agora, quando se fala no problema da crise, não se pode... eu ando a ouvir falar no problema da crise de valores há mais de cem anos, todas as gerações dizem que há um problema de crise de valores, porquê? Em especial em períodos de mutação muito rápida em termos culturais, etc, não é? Como há essa mutação muito rápida, a ideia imediata que passa é a de que há uma crise de valores, mas não, há uns que desaparecem e outros que emergem, nós é que não os percebemos, é outra coisa completamente diferente.

## **Anexo 4: Entrevista 2 – Escola A (rural)**

### **Transcrição da entrevista com os elementos da direção do Agrupamento de Escolas A**

#### **Posicionamento a propósito do ensino de cidadania em contexto escolar**

#### **Gostaria de saber a vossa noção de Cidadania:**

Diretora: Para mim cidadania é o saber viver em sociedade, é uma... talvez seja uma explicação muito teórica, mas na realidade é conseguir estar aqui, com a sua realidade, e conseguir olhar para quem está ao seu lado e conseguir desligar-se um pouco de si para pensar no todo.

Informante1: É ver a cidadania dentro do espaço da escola, certo? Para mim será a transmissão de valores, que os alunos muitas vezes têm dificuldade em mantê-los e em cumpri-los, e que muitas vezes até desconhecem. E é um pouco fazer reviver, não é? Relembrar e recordar, digamos assim, quais são os valores que devemos cumprir e ter em conta para se viver em sociedade e para vivermos uns com os outros. Até porque aqui, no espaço da escola, é importantíssimo que tenhamos presente que há um conjunto de valores que todos devemos respeitar, para que possamos viver a escola o mais tranquilamente possível. É claro que falo daqui da escola, porque depois lá fora haverá outros, iguais ou diferentes, mas claro que essa transmissão é importantíssima, e que a escola também os possa passar e possa relembrar, será por aí...

#### **Não sei se a colega quer dar a sua visão...**

Informante2: Não, passa por aquilo que elas disseram e passa também por eles, aqui na escola, aprenderem quais são os direitos e deveres que têm para com a comunidade que existe, a comunidade escolar e depois fazer... dessa aprendizagem, levar lá para fora em contexto da vida real, pronto, é o que eu tenho a acrescentar.

**Considerando a sociedade competitiva em que vivemos, a exigência de agressividade na economia e os maus exemplos no funcionamento da democracia, acredita fazer sentido a escola estar a transmitir valores que parecem utópicos e até contrários aos que a sociedade exige dos nossos jovens?**

Informante2: Posso começar já eu? (risos de todos). Eu acredito que faz sentido sim. Quer dizer, haver uma disciplina específica para isso... a mim não me choca não haver porque é assim: eu sou professor de geografia e nós acabamos por abordar, ao longo do currículo, os valores de cidadania; nomeadamente ao nível das liberdades fundamentais, direitos e deveres dos cidadãos, ao nível do ambiente, e acaba por haver... e nós, o que incutimos nos alunos, vai um pouco ao contrário daquilo que a sociedade vive hoje em dia: que é o sentimento de partilha, por exemplo, de os países mais desenvolvidos ajudarem os países mais pobres, o cuidado em termos de ambiente, que vivemos numa sociedade que está a destruir o planeta, portanto, são tudo valores ao nível do currículo das várias disciplinas, não só da geografia, mas também do inglês...

Informante1: Sim, mais ao nível do terceiro ciclo, mas também tem, sim...

Informante2: Portanto não me choca muito que não haja disciplina porque são tudo valores a transmitir, e que são um bocadinho contrários ao que se faz hoje em dia na própria sociedade.

Informante1: Mas são sempre valores que são tratados transversalmente. Eu concordo que a disciplina, se não existisse, não seria um problema porque os valores são tratados transversalmente e fazem parte de muitos currículos da... se calhar da esmagadora maioria das disciplinas.

Informante2: E depois nós aqui na escola, também temos a disciplina de oferta complementar, que faz um percurso por várias temáticas ligadas à cidadania...

### **Mas essa disciplina é uma opção da escola...**

(Todos em uníssono): Sim, sim.

Informante2: São tratados também outros assuntos, mas sempre ligados aos valores, às liberdades...

Diretora: Mas voltando um bocadinho atrás, ao se faz sentido ou não, realmente é um assunto que me preocupa, e que me faz refletir muitas vezes, porque há os que a escola preconiza, há os que nós devemos transmitir aos alunos, e depois há uma sociedade ao lado que muitas vezes que faz precisamente o contrário e muitas vezes eu penso, e oiço isso nas respostas dos alunos, principalmente quando há procedimentos disciplinares, ou chamadas de atenção, e eu penso: será que não estamos a criar, com

estas ideias... eu quero acreditar nelas e quero implementá-las na minha escola, mas será que não estou a fazer uma escola para ‘totós’?

Porque os exemplos não chegam à escola, a escola é um parceiro mínimo na sociedade atual, temos de chegar à conclusão que a escola é um parceiro mínimo da sociedade e precisamos de tudo o resto, e isso vê-se nas respostas dos alunos nesses momentos. Quando se chama a atenção para determinado facto, ou para determinado procedimento, chamando a atenção para que não é assim que se deve proceder, como é que se lida com isto quando temos uma mãe que lhe diz: “tens de passar à frente para seres o primeiro, não interessa os outros, passa à frente para te despachares”... ou quando nos respondem: “Ah, mas o outro também fez, e o outro também fez”... portanto, eu acho que é essencial, claro que acho, é o nosso humanismo. Agora temos de ter o cuidado, não é ‘olho por olho, dente por dente’, mas temos de ter o cuidado, ao mesmo tempo que transmitimos os princípios de cidadania, de lhes dar ferramentas para conhecer e desmontar, até, o que está mal e eles reconhecerem e não irem atrás. Isto porque, se eu digo a um aluno, e nós temos o agrupamento do pré escolar até ao 9º ano, se eu digo a um aluno: “quando te pedem, deves ajudar”... quer dizer, se a criança traz dinheiro para a escola, com esta ideia do dar tudo, até o pode dar a quem os está para enganar e depois há os que se aproveitam dessa situação... e estou a falar de situações concretas, do dia a dia. Portanto, não sei até que ponto não será necessário manter, e isso faz parte da nossa formação, de todos, mas com uma abertura do que é o mundo e da realidade, que não é assim tão cor de rosa...

Informante2: Mas acho que a escola desempenha esse papel, mostrando as diferentes realidades e alertando para os perigos.

Diretora: Mas acho que a escola sente-se, eu sinto isso, não sei se serei a única, mas sentimo-nos um parceiro muito só nessas transmissões. Há muitas famílias que felizmente nos completam, ou melhor, que nós completamos o trabalho da família, porque é assim que deve ser, mas a maioria, em várias coisas da vida, é muito o princípio e as regras, mas depois praticá-las... se nós aqui ensinamos a despejar o lixo, a separar e não sei quê, mas depois a mãe diz: “tens ali o contentor, que é mais perto e nós não podemos perder tempo”, ou “atira para aí que não faz mal...”

**Aliás, esse é um dos debates do momento e a minha pergunta vai mesmo nesse sentido. Como se pode esperar que os jovens aceitem os valores transmitidos, quando os exemplos a que assistem contrariam esses valores?**

Diretora: Há uma dicotomia, muitas vezes eles sabem... como o velho Frei Tomás: ‘sabem o que ele diz e sabem o que ele faz’. E os miúdos sentem-se aqui muito assim: “eu sei, professora”, dizem-nos tantas vezes, “eu sei que é assim e que se deve fazer assim, mas...” mas depois o que veem lá fora não é assim, e isso passa-se com a cidadania, passa-se com a educação para a saúde, com a educação sexual, com todas as vertentes, com tudo... porque a sociedade tem uma pressão muito... quer dizer, não acho que a sociedade seja uma parceira da escola nesses aspetos.

**Considera haver contradição entre os constantes apelos à autonomia das escolas e a crítica ao facto de ser entregue aos agrupamentos a decisão de manter, ou eliminar, a disciplina de formação cívica?**

Informante2: No nosso caso, optámos por criar uma disciplina que tem algumas semelhanças com a disciplina que foi retirada do currículo escolar.

Diretora: A autonomia... nós desejamos sempre muito a autonomia, mas tantas vezes estamos tão condicionados, por regras e por normativos, que não sabemos aproveitar a autonomia que nos dão. Também não é muita, também não é aquilo que... claro que isto é a minha perspetiva, se calhar se estivesse apenas com funções docentes não a teria, mas a autonomia das escolas não passa só por aí, passa por outras que, essas sim, nos atrapalham muitas vezes a gestão do currículo. Se tivéssemos autonomia neste aspeto, se calhar depois a questão não se punha.

Agora, que também é verdade que as pessoas estão muito... e em relação aos colegas notamos muito isso, as pessoas precisam de muitas orientações, talvez por muitos anos sem autonomia, ou se calhar porque também não souberam aproveitar o que a autonomia dava, ou até nem querem... porque as pessoas reclamam muito com a autonomia, mas depois, se não são dirigidas passo a passo, não sabem o que fazer. E portanto isso depende dos grupos de ensino e depende de um passado que há já por trás da formação e de toda a gestão escolar. Por exemplo, as professoras do primeiro ciclo são muito mais autónomas que os professores do segundo e terceiro ciclo. Porquê? Porque precisavam de resolver os problemas do dia a dia, pelo isolamento que tinham.

E portanto, para elas, estou a falar ‘elas’ porque é a maioria, mas pronto, para esse grupo de professores, há questões que não se chegam a levantar, enquanto outros, que estão muito mais dirigidos, precisam de muito mais indicações.

**Acredita que a dualidade de critérios (manter ou eliminar a disciplina), pode criar disparidades na formação dos alunos?**

Informante1: Pode, claro. Eu aí acho que a escola deve ser essa... vamos lá ver, quando nós decidimos manter, como oferta de escola, a formação complementar, que é a disciplina que nós temos que é mais vocacionada para essa questão da cidadania, fizemo-lo porque achámos que era importante manter essa disciplina, não é? O que causa conflito é, por exemplo, nós mantivemos, não é? Enquanto outras escolas provavelmente não o fizeram e, provavelmente, já não trabalham assuntos virados para a cidadania como nós estamos provavelmente a tratar; aí acho que realmente pode criar... quer dizer, se a sociedade já não nos ajuda muito, então ter uma escola num determinado caminho e outras noutra... se calhar temos uns mais preocupados com as questões ambientais, outros mais preocupados com educação digital, e aí pode talvez criar, digo eu, essa dualidade.

**A vossa disciplina tem quanto tempo?**

Informante2: 45 minutos semanais, era quanto tínhamos antes. Há escolas que têm desenvolvimento e formação pessoal e social, quer dizer, eu conheço algumas escolas que têm disciplinas que têm outro nome, mas acabam por abordar assuntos muito parecidos com os nossos.

Informante1: Eu confesso uma coisa, que é isto: eu inicialmente tinha dito que não havia, se calhar, necessidade de criar essa disciplina. Mas nós também a temos e isso cria-nos algum conforto; mas eu conheço escolas em que, apesar de se falar de cidadania no currículo das disciplinas em si, mas não se trata, pura e simplesmente, e se calhar nessa altura já seria pertinente.

Informante2: Mas que se devia tratar...

Informante1: Pois, mas não se trata. E eu não me estou a referir apenas a escolas do ensino básico, estou-me a referir também a secundárias, que a partir de certa altura só se fala do currículo para exame, o que é necessário o aluno saber para fazer exame, e

depois há determinados valores que se perdem, isto é, não são tratados, ou são mal tratados.

Diretora: Principalmente nos anos terminais...

Informante1: Por isso é que às vezes se diz que os alunos... o problema, às vezes, de indisciplina, já não é um problema do básico, já é um problema grave no secundário e até já é problema nas faculdades, porque já se assiste a problemas de disciplina, ou de indisciplina, nas faculdades. Mas isto para dizer que eu aqui sinto-me bem, digamos; na minha escola sinto-me bem porque a disciplina existe, e mesmo que alguma outra disciplina não trate devidamente esses valores de cidadania, a disciplina existe e eles acabam por ser abordados. Mas o que me preocupa, se calhar, é saber que há outras escolas em que isso não acontece. E então, já se ouve dizer que se dá mais importância às aprendizagens, e tem mesmo que se dar, não é? Porque os alunos depois são avaliados e têm de fazer exame, são postos à prova em avaliação externa, etc, mas depois vai-se descurando...

Diretora: E se a sociedade já dá pouco, já contribui pouco...

Informante1: Exato, se a sociedade já dá pouco... que cidadãos estamos a criar, não é? E eu, há pouco tempo tive oportunidade de ver, de assistir... quando estamos bem, tudo corre bem, estamos todos felizes, mas depois, se num determinado momento, se alguma coisa não está tão bem assim, ou porque alguém ficou doente, ou porque alguém precisa de ajuda, aquele que era considerado meu amigo... “Ah, mas agora desculpa lá, estás doente, já não interessas...”

### **O Individualismo...**

Informante1: O individualismo, sim. E então, como tive oportunidade e assistir a isso... quer dizer, ao fim e ao cabo, penso que a disciplina não é verdadeiramente importante, mas se ela existir não faz mal... esta dualidade, sabe? Nós aqui não nos queixamos tanto porque...

Diretora: Porque temos essa opção. Mas quando não se tem essa opção, é muito importante. Até seria importante, à primeira vista parece que não é só a disciplina, é muito importante também a transversalidade porque, não faz só muita falta aos alunos, como também faz muita falta aos professores.

Informante1: Porque nós aqui temos essa oferta, mas depois, ao nível do secundário, essa oferta já não existe. E depois vemos alunos que nos surpreendem com coisas que não são de esperar, não é? E depois a família, se calhar, não dá resposta, e depois estamos ali a criar...

Diretora: alguém super individualista... e pronto, acho que preocupa.

Informante2: Eu acho que é isto, é o que estávamos a falar há pouco, quer dizer, nós trabalhamos para um lado, e muitas vezes a família e a sociedade trabalha para o outro, quer dizer, acabam por trabalhar noutro sentido... eu acho que a escola desempenha o seu papel. Acho mesmo, acho que a escola, em termos gerais, desempenha o seu papel. Eu acho mesmo que o problema passa um bocado pela sociedade em que a escola está inserida. Mas a escola continua a ter os seus valores, a trabalhar esses valores tão bem quanto possível, que depois ao nível parental, em casa de cada família... e que a própria sociedade vai corrompendo. Mas os alunos, eu que sou uma pessoa que normalmente... acho que fica qualquer coisa, e acho que nessa qualquer coisa, acho que a escola teve um papel importante...

**Até porque, às vezes, a escola parece ser o único local onde...**

Informante2: Ah pois é, temos essa luta há muito tempo. Pode ser uma luta inglória, mas no final acho que vai ficar qualquer coisa que, quando os alunos forem adultos, lhes serve.

Informante1: Pelo menos no básico. No básico acho que a escola desempenha um papel fortíssimo, acho eu. Depois no secundário, aí talvez já se possa vir a perder alguma coisa... mas no básico acho que sim, acho que a escola tem um papel importantíssimo. Até ao nono ano. Depois no secundário, eu tenho a sensação que no secundário já é dada mais importância às aprendizagens... a preocupação máxima já é a média para a faculdade.

Diretora: Tornam-se prioritárias...

**Mas, de certa forma até é um contrassenso porque é quando os jovens têm capacidade para um raciocínio mais abstrato, e para lidar com conceitos mais complexos...**

Diretora: O secundário talvez fosse o período ótimo para consolidar valores.



**Discuti-los teoricamente?**

Diretora: Sim, talvez fosse.

Informante1: Sim, mas felizmente as escolas já vão tendo muitos clubes onde os alunos trabalham esses assuntos de forma extra curricular.

**Consideram que menos de uma hora semanal, para tratar a amplitude de temas sugeridos pelo ministério da educação, era suficiente?**

Informante1: Suficiente se calhar nunca será!

Diretora: Tem de se fazer opções:

**Eu reparei que o agrupamento, pelo que vi na vossa página ‘online’ e pelo que vi exposto nas paredes, vi que apostam principalmente nas relações interculturais e no ambiente; mas esta aposta está ligada à disciplina que criaram?**

Diretora: A questão do ambiente também está ligada ao projeto de escola.

Informante2: É transversal. Nós acabamos por trabalhar em conjunto, quer dizer, trabalha-se com um objetivo comum a nível do currículo geral. E depois temos projetos e os clubes a funcionar, e todos eles voltados para estas temáticas...

Informante1: Temos o ‘partilha’...

Diretora: Temos a educação para a saúde; o ‘partilha’ é um projeto de solidariedade.

Informante2: Acaba por haver uma relação, não se trabalha isoladamente, trabalha tudo em articulação.

**Como veem a crítica à falta de formação dos professores para lecionar os temas cívicos?**

Diretora: Não há muita formação nessa área.

Informante2: Não há não, mas vai aparecendo, de vez em quando, qualquer coisa, mas não há muita.

**Consideram de devia haver mais?**

Informante1: Talvez...

Informante2: Sim, sim...

Diretora: Eu acho que era essencial, aberta a todos os grupos.

**Pergunto, porque existem posicionamentos no sentido de afirmar que, de certa forma, há uma competência quase intrínseca dos professores...**

Informante2: Mas isso nem sempre é suficiente, para transmitir a uma criança, nem sempre é suficiente.

Diretora: Não há formação e faz falta.

Informante2: Porque o trabalho dos docentes, mesmo na altura em que havia a disciplina, era mais um trabalho de autoaprendizagem, autodidático...

Diretora: Tinha mais a ver com a sensibilidade de cada um, e depois isso não é científico, não é... pronto, acho que faz mesmo falta. Aliás, a falta de formação é uma das lacunas que nós estamos a sentir agora, não é? Quer dizer, não há formação para os docentes, a não ser com os recursos de cada escola, com os recursos que cada agrupamento possa disponibilizar. E portanto isso não é formação de acordo com as necessidades, é formação de acordo com as possibilidades, quer dizer, com o que há vamos fazendo o que pudermos, e isso é área que, enfim, é um, pode ser um 'calcanhar de Aquiles' das escolas.

**Mas que tipo de formação é que consideram que seria necessária?**

Diretora: Isso agora... teríamos de nos debruçar sobre o assunto.

Informante1: Mas, por exemplo, na educação para a saúde e sexualidade, é um assunto em que alguns professores se sentem mais à vontade para falar sobre isso que outros, e provavelmente sentiram falta de alguma formação para saberem como é que abordariam o tema com a faixa etária de alunos que teriam à sua frente, não é? Essa seria uma. Depois, quer dizer, depois também depende da sensibilidade de cada um, há pessoas que... começamos por ensinar o quê? O que é que se pretende, não é?

Informante2: Porque também tem a ver com as áreas de interesse de cada um, não é?

**Admitem, como válidas, as opiniões no sentido de adicionar o estudo das instituições e do funcionamento da democracia aos temas tratados em cidadania, acham que há alguma negligência nesse campo?**

(Reação unanime): Acho que sim.

Diretora: Até porque nós, de acordo com a nossa experiência, nós participamos em projetos internacionais e realmente, fico espantada; os jovens de países que visitamos valorizam o seu país, as coisas que valorizam do seu país. Não caindo em tradicionalismos e nacionalismos e coisas que não nos interessam, acho que faz todo o sentido, num país com a história que nós temos, com os anos que... faz sentido conhecer o seu país. E nos contactos com escolas estrangeiras, eles são jovens tão atuais como os nossos e gostam das mesmas coisas que os nossos, mas conhecem melhor o seu país. E todos os países europeus que temos visitado, não sei se haverá algum que conheça tão pouco como o nosso e os nossos jovens. Acho que é importante conhecer, porque nós, para nos conhecermos a nós, temos de conhecer o nosso passado, temos de saber de onde viemos e aquilo que nos pode diferenciar, e até enriquecer, perante os outros. E para isso temos de nos valorizar. E portanto acho que é importante, nesse sentido. Tu tens ido comigo, não concordas?

Informante1: É verdade, os nossos parecem um bocadinho mais desligados... de tudo. Os nossos alunos, os alunos portugueses são mais desligados. Mesmo a questão de determinados símbolos: a bandeira, a questão do hino, todos respeitam isso, todos sabem que têm de respeitar, e que se não o fizerem já estão em falta, e nós aqui estamos muito desligados disso... nós aqui tivemos alunos de várias nacionalidades...

Informante2: Nomeadamente dos países de leste.

Informante1: Sim, os do Cazaquistão, por exemplo... da Europa Central e de Leste...

Informante2: Têm outro tipo de cultura, de valores, não têm muito a ver connosco.

Informante1: Mas dão importância a coisas a que nós já não damos, o folclore, por exemplo, temos, mas não damos muita importância, estamos mais desligados.

Diretora: Acho que estamos deslumbrados. Porque, por exemplo, os outros países, quando nos vêm visitar, procuram trazer qualquer coisa que nos mostre a sua cultura. Da sua...

Informante1: Identidade...

Diretora: Exato, da sua identidade... estou-me a lembrar de um grupo polaco que esteve cá e que deve ter vindo carregadíssimo, de avião, com os trajes tradicionais, para mostrar... nós, se disséssemos aos nossos alunos, vamos viajar e vamos levar o barrete do campino... nós estamos no Ribatejo, não é? Ou as saias da Nazaré: “Oh professora, não nos faça isso, que horror, a minha mala é para levar a t-shirt não sei quê, e a mala qualquer coisa”...

Informante1: E para trazer as t-shirts de lá...

Diretora: Isso, para trazer as t-shirts dos ‘Hard Rock Café’ que encontrar. E portanto, eu acho que a vida tem sempre dessas fases, tivemos uma fase mais fechados, agora estamos numa fase mais abertos e deslumbrados, está na altura, talvez, de o equilíbrio, do meio termo.

**Esta forma de transmissão de valores apela à conjugação de esforços por parte dos professores. Como veem esta situação, considerando que se mantêm as acusações de falta de comunicação entre os professores, e de que continuam encerrados nos seus castelos disciplinares?**

Diretora: Tem sido uma luta.,

Informante1: Ainda há quem se mantenha um bocadinho fechado, sim.

Informante2: Mas não é geral...

Diretora: Nós aqui aproveitamos o trabalho colaborativo. A articulação de todos os docentes, e há momentos quem que participam todos os ciclos, são as reuniões de trabalho colaborativo, os momentos de organização de gestão e de planificação, e depois, quinzenalmente, os professores reúnem-se por grupos disciplinares, para tentarmos entrar nos castelos uns dos outros. (risos). Fazemos uma planificação conjunta, adequam-na... mas estou a falar quando estão aqui os colegas dos grupos que podem continuar...

Informante1: Não. É isso. O objetivo de criar o trabalho colaborativo foi mesmo esse, foi tentar evitar um trabalho mais individual, não é? E que todos seguíssemos o mesmo caminho para atingirmos os mesmos resultados... bons resultados, não é? Ao fim e ao cabo é o que todos queremos, para os nossos alunos e para nós, queremos bons cidadãos, mas também queremos bons resultados e é isso que temos feito, e penso que a esse nível até temos sido bem sucedidos.

Informante2: É um caminho longo, mas que se vai fazendo...

Informante1: Vai-se fazendo, sim, mas talvez no passado os professores fossem mais fechados, mas agora já não é tanto assim, está a mudar...

Diretora: Nós tivemos agora a avaliação externa, recebemos há pouco os resultados, e nessa área tivemos um resultado muito bom, fomos bem avaliados justamente no parâmetro da articulação. Agora, não está feito, nem é um caminho fácil porque as pessoas ainda gostam muito de viver com os seus alunos, com as suas turmas, fechar a porta, ir lá para dentro...

Informante2: Isso é uma mudança de hábitos e de mentalidade que é sempre muito morosa.

Diretora: E depois lá está a cidadania no meio disto tudo. Ainda há pouco tempo falei com uma professora que me disse que temos tempos [sobrantes] para fazermos a preparação para exame e, não é do nosso agrupamento, mas eu estava a conversar: que podemos articular entre professores, o professor da turma A troca com o da turma B para os alunos ouvirem de outra forma e tirarem dúvidas, e ela diz-me que, com ela era impossível porque ela gosta de preparar bem os alunos dela para os resultados dela. E quer dizer, isso não tem nada a ver com aquilo que eu... que nós pretendemos para este agrupamento. É uma pessoa que, aqui, nos daria mais trabalho. Mas é uma pessoa nova, portanto...

**Quer dizer que a direção da escola tem influência na criação dessa cultura de partilha e de trabalho em conjunto...**

(Resposta unânime): Ah sim, sem dúvida.

Diretora: Tem de começar por ter autoridade. Tem de ser por aí, porque ninguém muda as coisas se... ninguém consegue fazer mudanças se não for a política educativa

da escola. Tem de ter os argumentos, o que pretende, justificar porquê, e os objetivos que quer atingir, e tem de ser tudo muito claro para as pessoas entenderem. Mas primeiramente é com uma grande dificuldade, e depois disto tudo explicado ainda é preciso, e aí a colega (informante1) tem feito esse trabalho, e sabe explicar isso melhor que eu, mas é preciso muitas diretrizes.

Informante1: É verdade, mas a direção tem de tomar a iniciativa.

Diretora: a iniciativa é nossa, é a nossa política. E depois, isto não é só dizer: é para implementar e a partir de agora está implementado, depois há que haver um acompanhamento. Há recuos, há avanços, quando nós pensamos... então não estava já explicado? Não estava já entendido? E depois temos de ir fazer um novo documento de orientação para...

Informante1: E muitas vezes nem dizemos nada de especial, ou de muito diferente, é só mais umas linhas e já marca a diferença, ou os colegas já acham que entendem melhor.

Diretora: E depois temos de ir às reuniões, temos de ir aos grupos, temos de ir explicar... e depois às vezes ainda temos surpresas.

**E em relação à densidade dos currículos? Como comentam as críticas de que a densidade dos currículos não permite a abordagem transversal desejável das questões cívicas?**

Informante2: É assim... (tom lento e cauteloso) eu, de certa forma, compreendo os colegas que têm disciplinas sujeitas a exame, no final do ano. Esses, eu até compreendo, porque são pressionados para isso, para os objetivos. Os outros, é uma questão de... querer ou não querer. Pelo menos é a forma como eu vejo as coisas. Eu posso ter uma perspetiva de estar... tenho aquele programa para dar e tenho de o dar, ou de costas, ou de barriga; ou então posso pensar assim: eu tenho de trabalhar... vou-lhe dar um exemplo: este ano vamos trabalhar muito as consequências das alterações climáticas no nono ano, ao nível da geografia: poluição aquática, sonora, atmosférica, é transversal a várias disciplinas e então... eu não estou preocupado porque sei que os alunos já sabem isso, já o deram em várias disciplinas e então não tenho de me preocupar tanto em dar com muita profundidade só porque faz parte do currículo. Há professores que se preocupam imenso porque aquilo faz parte do currículo, mas se nós

já sabemos que dão aquilo em inglês, em francês, a ciências, em físico-química, e então pode-se apostar. Mas isso eu estou convencido que tem a ver com a postura pessoal de cada professor.

Informante1: E depois tem a ver também com a planificação que se faz em conselho de turma. Porque os professores também se reúnem em conselho de turma, não é? E fazem a planificação para a turma e portanto podem decidir que uma disciplina dá com mais profundidade um determinado tema e que outra não trabalhe tanto. Mas as disciplinas de exame são sempre as que sofrem mais pressão.

Informante2: E então no secundário pior ainda.

Informante1: Ah sim, no secundário será muito pior. No básico é o português e a matemática do 9º ano. Para eles estar a tratar, se calhar, a tratar problemas mais voltados para a cidadania é menos... não que não os tratem, eu acredito que os tratam, mas estarão mais pressionados com o trabalho que depois os alunos terão de fazer nos exames, não é?

Informante2: Passa um bocadinho também pelo modelo de sistema educativo que temos, não é?

Informante1: Até mesmo no 6º ano, e até no 4º ano, já há pressão.

Informante2: Há determinadas coisas que podem parecer pequenas e insignificantes para que está no poder, ou para quem tem responsabilidades, mas se calhar essas pequenas coisas podem fazer grandes coisas no futuro.

Informante 1: É porque não sei se são os alunos que ficam mais pressionados, se são os próprios professores. Principalmente quando começa o terceiro período, nota-se muito a pressão, os alunos sentem ali algum stresse, e os colegas também porque têm os exames e querem que eles estejam, bem preparados e... a pressão é muito forte, sim.

### **Porque estão todos a ser avaliados, não é?**

Informante1: Sim, não são só os alunos.

Diretora: E eu acho que os programas estão muito sobrecarregados, eu acho que poderíamos fazer de outra forma.

Informante2: É porque há temáticas que são dadas por diferentes disciplinas, apesar do objeto de estudo ser diferente, mas podíamos chegar a uma... podíamos evitar andar todos a falar da mesma coisa. Até os próprios alunos, às vezes, andam saturados de ter toda a gente a dizer-lhes a mesma coisa.

Diretora: E há um desfasamento, também, entre a capacidade, o desenvolvimento intelectual dos alunos para determinadas matérias e o momento em que as dão. E às vezes, quer dizer, andamos a repetir as mesmas coisas anos seguidos, dizemos no primeiro ciclo, depois repetimos, e andamos a sobrecarregar... por exemplo, o programa do 3º ano do primeiro ciclo está sobrecarregadíssimo, e há assuntos que depois só voltam a ser tratados no 7º ano; é informação que se perde, quando chegam lá já não se lembram daquilo que trataram, e é tempo que se perde se...

Informante2: Não há um fio condutor, não há continuidade.

Diretora. Portanto podia ser menos e melhor... e mais articulado.

### **Uma revisão curricular é muito necessária?**

Diretora: Não podemos andar toda a vida a fazer revisões curriculares, mas alguma vez teremos de fazer algumas revisões ouvindo quem está deste lado. Porque o problema é esse, porque agora, andam a ser feitas umas revisões das orientações curriculares do pré-escolar, que tem também matérias para tratar, tal como nós temos os programas, portanto, têm orientações. Andam a ser revistas, foi pedido o parecer às escolas superiores, a não sei quem, e nós nunca soubemos de nada, quem está no terreno... depois, claro, quem devia pronunciar-se... não quer dizer que fosse para fazer, mas pelo menos ser ouvido, para dar a sua opinião... dizem-me que, cada escola superior contacta uns educadores, os que entende. Será que esses educadores são a voz de...

Informante2: Ou representam fielmente...

Diretora: Exato, ou representam fielmente quem está no terreno? Por exemplo, quem foi chamado do meu agrupamento, eu não sei se vai representar aquilo que a maioria das minhas educadoras pensa e corresponde às queixas daquilo que eu oiço todos os dias. E isto, quer dizer, os programas têm de ser revistos, não com base no idealismo, mas com base na realidade.



Informante1: Não consultam os professores, quem está no terreno.

Diretora: Nem sabemos, nem as direções dos agrupamentos souberam que isso estava a ser revisto, quer dizer, não interessamos nada para o caso, a escola... eu quando digo direção, não quero dizer nós em particular, os elementos que aqui vê, digo aquilo que representamos, que é o grupo de escolas que está connosco, mas não somos vistos nem achados no assunto.

**O nosso sistema educativo é muito hierarquizado, não é?**

Diretora: Completamente.

**Do ponto de vista prático, concorda com a ideia de que a transversalidade, a exemplificação e a experimentação do funcionamento da democracia na escola, exige tempo e recursos humanos e materiais que os orçamentos escolares não possuem?**

Diretora: Sim, claro, mas isso é em tudo, quer dizer, mas tudo o que tem sido feito, tem sido em sentido contrário, quer dizer, nós temos um mega agrupamento, portanto a nossa área de abrangência é enorme, mas não temos recursos que nos possam facilitar o que quer que seja. Foram criados cursos vocacionais, temos esses cursos com áreas práticas, que deviam ser acompanhados de reforço porque temos de suportar as deslocações dos alunos, a vinda de pessoas para conversar com os alunos, das diferentes áreas vocacionais, e não são devidamente acompanhados... quer dizer, nem é devidamente, muitas vezes não são sequer acompanhados (risos), portanto, teoria temos, muita, agora prática não. Logo, para isso, quer dizer, fazer assembleias de escola, falar com os alunos, trazer pessoas para falar com os alunos, deslocar professores, tudo isso precisa do devido acompanhamento, e não temos. Isso, claro que faz toda a diferença.

**E provavelmente mais pessoal também, mais professores...**

(Todos em uníssono): Ah, claro.

Informante1: Mas isso seria o ideal, não é? Mais salas, mais espaços, turmas mais pequenas, mais professores, até para acompanhar grupos distintos, em função das dificuldades de cada um... e aí talvez já estivéssemos pertos dos países mais desenvolvidos, mas nós temos aquilo que temos.

Diretora: Mas às vezes gasta-se noutras coisas, menos importantes...

### **É uma questão de gestão...**

Diretora: É uma questão de gestão, sim, sem dúvida. Há serviços, há organismos, dentro esta máquina brutal que é o nosso ministério, que se calhar não seriam necessários, desta forma, e que poderia haver um ensino mais centrado na realidade, nas escolas.

Informante1 (tom irónico): Porque é que voltámos a ter turmas de trinta alunos? São mais eficientes? Eles aprendem melhor? Começo logo aí...

### **Turmas maiores, menos pessoal, menos dinheiro gasto...**

Informante1: Claro.

**E em relação à comunidade escolar? O colega já falou nas parcerias com elementos externos... como comentam os apelos à integração da comunidade escolar, em particular dos pais e das autarquias, ao mesmo tempo que persistem críticas afirmando que essa participação é residual e pouco significativa?**

Informante2: É assim, nunca estamos numa situação ideal, mas eu tenho consciência que, ao nível do nosso agrupamento, temos trabalhado a contrariar a tendência.

Informante1: E até tem corrido bem...

Diretora: Isso depende muito, também, da abertura que a escola tem face aos parceiros. Claro que a escola é que tem de dar o primeiro passo, porque as instituições estão devidamente constituídas e nós, se dermos o primeiro passo em relação a essa ligação, não costumamos ser defraudados porque as pessoas gostam de participar na vida da escola. Nós, por exemplo, aqui no agrupamento, temos várias associações de pais, porque nós temos uma dimensão realmente enorme, mas temos várias associações de pais que estão devidamente representadas nos órgãos da escola e que são participativas, e que se envolvem nos problemas da escola. Estou a pensar, por exemplo, uma associação de pais fez agora uma festa para apoiar financeiramente uma aluna com necessidades educativas especiais, para tratamentos; também colaboram quando nós... nós temos um plano de atividades anual, que é organizado já contando com a

participação e é criado com atividades de responsabilidade da associação de pais; também somos convidados para parceiros a nível social, com a participação de... com a criação dos apoios sociais nas freguesias rurais, também já somos convidados como parceiros. Portanto...

**Está a dizer que se constrói...**

Diretora: Exato, constrói-se e também, abrindo a escola muda também os pais, deixam de vir à escola apenas para saber as notas ou o comportamento dos filhos.

**Eu insisto nisto porque às vezes passa a imagem de que os pais não têm esse tempo... e pelos visto é falso, ou pelo menos...**

(hesitação de todos em responder)

**Há de tudo, é isso?**

Diretora: É isso, há de tudo. Os que estão constituídos em associações, ou ligados a determinados grupos, esses são dinâmicos. Até porque já são dinâmicos por si, por fazerem parte dessa associação ou grupo. Mas também continua a haver aquela percentagem, aqueles dez por cento que não vêm nunca, que não vêm mesmo, nunca. Mas é mais fácil os pais virem através de colaboração, através de uma atividade que seja diferente, do que na situação tradicional de virem à escola saber o comportamento do filho, ou os resultados, ou qualquer outra coisa. E então aqui na nossa zona de festas e romarias, se fazemos qualquer atividade nesse sentido, mais lúdico, temos casa cheia.

**Então agora, como balanço final, acreditam que a escola está a cumprir o seu papel na transmissão dos valores cívicos que a sociedade lhe exige?**

Informante1: Eu acredito.

Informante2: Acredito. Tenho a certeza absoluta. Vou mesmo por aí, acho que fazemos o nosso melhor e podemos não ser a escola perfeita, a qualquer nível, mas fazemos um grande esforço, inclusive ao nível da cidadania. Grande. Isso fazemos.

Informante1: E temos tido casos de sucesso.

Informante2: Sim, temos. Agora, ainda há um longo caminho, claro, o caminho faz-se caminhando, não é? Não se fazem as coisas de um momento para o outro.

Diretora: Não podemos dizer que o trabalho esteja feito, porque não está, agora temos consciência e orgulho no muito que estamos a fazer, isso temos. E isso é muito bom quando conhecemos a realidade dos nossos alunos, quando conseguimos que os professores nos venham dizer situações extra escola, da vida dos alunos em que é preciso intervir; quando fazemos essa intervenção e quando os tratamos como eu acho que todas as escolas deviam tratar todos os seus alunos.

Informante2: É uma preocupação geral, desde o pessoal docente, ao pessoal não docente, como os alunos, se calhar não há muitas escolas... se calhar por estarmos mais isolados, ou por sermos uma escola mais rural...

Diretora: Tem a ver com a nossa maneira. Não se falou aqui da importância dos assistentes operacionais, mas é muito importante na vida de uma escola, são um elo que... são mesmo muito importantes, vou dar um exemplo: foi no dia... foi na sexta feira passada, creio eu, na sexta feira passada houve uma marcha pela saúde, na vila, desde o pré-escolar ao nono ano, portanto um universo enorme de pessoas na rua, e as colegas de direção estavam numa visita de estudo a Londres, só estava aqui eu e o colega (informante2).

Informante2: Eu fui para (outra povoação), onde houve a mesma marcha da outra parte do agrupamento.

Diretora: E eu fui convocada a nível superior, para ir a uma reunião, não pude dizer que não. Não estava cá ninguém da direção e eu entreguei a escola à assistente operacional chefe para orientar todo o assunto e correu tudo bem, não houve o mínimo problema, a marcha correu bem, foi tudo para casa em segurança, e ainda por cima foi no último dia de aulas, portanto num dia naturalmente mais agitado nas escolas, não é? Portanto são um elo de formação muito importante. Por exemplo, muitos dos comportamentos e das chamadas de atenção aos alunos, têm de ser feitos logo no momento.

**É uma vertente da escola que é muito interessante... e muitas vezes, se calhar, subvalorizada.**

Diretora: É subvalorizada, sim, porque é outro problema que nós temos. As pessoas que atingem o limite de idade, e que se reformam, e que depois são substituídas por estes programas operacionais, em vez de substituídas por pessoal formado. E isso aí,

a formação... a antiga assistente operacional, a senhora ou o senhor, que acompanha os alunos e os ajuda também a formar, são o elo de ligação entre o professor e a casa, muitas vezes é aquele primeiro degrau: tenho os pais e chego à escola. Não tenho o professor, nem tenho a diretora, nem tenho a direção, nem tenho ninguém, tenho logo quem? Quando perco o passe, quando não tiro a senha, que me atraso... isso é muito importante e nós temos o núcleo com que podemos contar, temos um núcleo muito bom de assistentes operacionais que fazem e transmitem muita formação cívica. Quantas vezes eles não me vêm dizer... e é por aí também, isto também depende da direção da escola, e depende da política da escola, mas quantas vezes me vêm dizer: “Eu estou aqui de castigo”... e eu pergunto: “então porquê?” E respondem-me logo: “porque a D. Linda...” é a nossa assistente operacional chefe, “porque ela me disse que estou de castigo”. “Então o que é que fizeste?” Aí, ou não respondem, com vergonha, ou contam o que se passou. E quando eu pergunto se acham que ela não tinha razão, respondem-me quase sempre: “eu sei que ela tem razão.” Quer dizer, foi ela que os acompanhou, no intervalo, ou em relação ao tabaco, ou a isto, ou àquilo, em relação aos namoros... ‘n’ coisas da escola.

E tudo isto, nas nossas escolas, com as turmas enormes que temos, os miúdos precisam, e os professores precisam também desse apoio. Toda a escola precisa muito do apoio dessas pessoas. Porque quando isto falha... nós vimos escolas, e no estrangeiro também, onde quase não há assistentes operacionais... mas no estrangeiro não há a nossa realidade, portanto eles são essenciais.

**E uma última pergunta: pensam que a crise dos valores cívicos, de que tanto se fala, é o resultado de ignorância desses valores, ou de uma escolha consciente em ignorar esses valores?**

(vários segundos de silêncio pensativo)

**Que silêncio...**

(risos)

Informante2: Eu vou mais pela segunda hipótese.

Diretora: Isso eu não sei...

Informante2: Eu não acho que seja ignorância dos valores.

Diretora: Olha que eu não sei, não sei mesmo responder...

Informante1: Talvez haja grupos que os desconhecem totalmente...

Informante2: Mas não deve ser a maioria.

Informante1: A maioria não, com certeza...

Informante2: Eu diria mesmo que é mais uma opção para estar na vida.

Informante1: Sim, eu escolheria a segunda opção também...

Informante2: Acho mesmo que é uma questão de opção como... fazendo um paralelismo, há muitos casais que optam por não ter filhos, porquê? Porque preferem viajar, ou por qualquer outra coisa, mas é uma opção de vida, escolhem isso. Mas acho mesmo que seguir, ou não seguir, determinados valores, é mesmo uma questão de opção.

Diretora: Eu acho que, se calhar, nem é uma coisa, nem outra, é uma evolução normal... quer dizer, normal? Enfim, é uma evolução factual da sociedade, porque houve um momento nas nossas vidas... nas vossas se calhar já não, mas houve um momento marcado por muitas regras, muitos valores, muita transmissão familiar, e as coisas mudaram, e eu acho que nem deve ser uma coisa, nem outra. Até porque há pessoas que até pensam... às vezes tenho conversas com alguns pais, que me fazem chegar à conclusão que eles pensam mesmo que as coisas são assim, que não fazem mesmo a menor ideia do que... estão tão convictos daquilo que dizem, que eu digo-lhes: “mas acha mesmo que isso pode ser assim?” E respondem-me: “Mas porque é que não há-de ser?” E eu penso: pois, se calhar as coisas estão a evoluir nesse sentido. Portanto, não será... não sei...

### **Novos valores? É isso que está a dizer?**

Diretora: É, acho que é isso mesmo. Eu acho que é uma evolução... para o bem e para o mal, mas acho que é. Quando eu tenho aqui um aluno que tem mau comportamento, inclusive agressão a professores e tal, e que é suspenso, e que eu vejo nesse dia à noite, a mãe no Facebook, a doutrinar sobre... porque é isso mesmo que está a fazer, a doutrinar sobre as atitudes do filho, e a terminar dizendo: “pois é assim, filho,

a nós não nos vencem porque a vida é isto e isto e isto; eu acho que ela acredita plenamente naquilo, não está nos mesmo valores que nós, portanto...

Informante2: Mas eu acho que isso não é ignorância...

Diretora: Não é ignorância, mas também não é...

Informante2: Sim, mas como a questão foi colocada, usando a palavra ignorância...

Diretora: Tudo bem, não é ignorância, mas é outra realidade.

Informante1: Se calhar o que define mesmo é os novos valores, que são diferentes.

Diretora: Mas quando nós não conhecemos os outros, é ignorância, não é? Para ela não existe outro.

Informante2: Sim, mas tu podes conhecer o outro, só que não concordar com ele, e achas que não é correto porque é a tal pressão que a sociedade faz.

Diretora: Eu acho que há aí uma geração que não chega a conhecer os outros valores, que só conhece os seus, os que criou... não sei, posso estar enganada.

Informante1: Conhece apenas os que cria para si.

Informante2: Ou que lhe interessam... porque nós vivemos numa sociedade egoísta.

Diretora: Mas agora, quando o filho dessa senhora for adulto dizemos que... o quê? É que nela ainda podemos dizer que poderá conhecer e aplicar outros, mas ela está a transmiti-los a uma criança...

Informante2: Está a transmitir esses novos valores...

Diretora: Então e quando o filho lá chegar? A essa idade? Então ele tem novos valores, e então estamos a falar de um novo paradigma que se está a construir...

**Mas se a escola suspendeu o aluno, transmitiu o valor correto, não é? Quando justificou a suspensão, transmitiu o valor comumente reconhecido pela sociedade...**

Diretora: Sim, mas a mãe não o reconheceu... quer dizer, acatou, mas não reconheceu, afirmou que o filho era uma vítima e... e eu até posso compreender isso, porque quer-se defender os filhos e tudo isso, mas depois eu tento entender o lado deles, mas penso que esta senhora parece não perceber que existe esse valor, que a escola defendeu, porque está no Facebook a defender aqueles em que ela acredita e não reconhece, ou não conhece mesmo... quer dizer, fazer-se de vítima aqui comigo, nós sabemos que é uma maneira e que, enfim, já estamos habituados a isso, agora os seus desabafos, no seu núcleo público, sobre a realidade, leva-me a pensar que ela não conhece aqueles. Pela maneira como falou, leva-me a pensar isso, não conhece os valores que apliquei, estamos a usar uma linguagem diferente.

**Pois, é difícil perceber a diferença...**

Diretora: agora, quer os conheça, quer escolha não os aceitar, aquele adolescente vai chegar a adulto sem conhecer os meus, ou pelo menos sem os respeitar.

Informante2: Mas eu continuo a achar que os conhecem, escolhem é ignorá-los consoante o seu interesse.

**Muito bem, agradeço-vos, e mais ainda por este último momento de reflexão, que foi muito interessante para mim.**



## **Anexo 5: Entrevista 3 – Escola B (urbana)**

### **Transcrição da entrevista com os elementos da direção do Agrupamento de Escolas B**

#### **Posicionamento a propósito do ensino de cidadania em contexto escolar**

##### **Gostaria de saber a sua noção de Cidadania:**

A minha noção de cidadania... eu, como pessoa, oriento-me por uma série de princípios: princípios morais, princípios éticos, princípios legislativos. No que respeita aos princípios morais, portanto, acima de tudo tento seguir aquilo que para mim está certo e que, segundo a minha perspetiva, não prejudica ninguém à minha volta: quer seja a família, quer sejam os colegas de trabalho, quer sejam as entidades oficiais, seja o que for. Em termos éticos, pois eu tento fazer tudo dentro dos limites da minha profissão e dos limites dos cargos que me são atribuídos. Em termos legislativos (riso), pois tento ao máximo cumprir com a lei... enquanto pessoa, pronto... penso que consigo ser uma boa cidadã... penso, mas isso é mais com os outros que... pronto.

Enquanto profissional, como professora, sinto que, cada vez mais, tanto os alunos, como os próprios encarregados de educação, têm mais dificuldade em lidar com este assunto, porque acham que vivemos num país livre e a liberdade tem um conceito que não é o conceito da liberdade. Portanto, liberdade, se nós perguntamos aos meninos o que é a liberdade, é fazer tudo o que querem. Mas no entanto os adultos também pensam um bocadinho dessa maneira, e eu, enquanto coordenadora dos diretores de turma e como diretora de turma também, tenho vivido com essa experiência ao longo destes anos, e posso dizer que, neste momento, os aspetos ligados à cidadania estão muito esquecidos... e nós, na escola, tentamos ir ao encontro disso, mas se calhar já estou a avançar...

**Considerando a sociedade competitiva em que vivemos, a exigência de agressividade na economia e os maus exemplos no funcionamento da democracia, acredita fazer sentido a escola estar a transmitir valores que parecem utópicos e até contrários aos que a sociedade exige dos nossos jovens?**

Não, eu pessoalmente não vejo esse aspeto como um aspeto contraditório, porque... e agora vou falar da experiência que nós temos enquanto professores: um dos aspetos que nós focamos, tanto no 5º, como no 6º ano, é realmente os órgãos de soberania, e tudo mais, e muitas vezes os miúdos, quando nós falamos nos mandatos, quando nós falamos nas eleições, quando nós falamos no sentido de cidadania, no sentido de se votar, de não se ficar em casa, e de eles próprios transmitirem isso lá em casa, eu penso que nós temos de, e é isso que nós transmitimos aos alunos, é desmontar realmente o que está errado, porque há muita coisa que realmente funciona mal ao nível dos órgãos de soberania... é mesmo assim, é verdade, e tentamos desmontar esse aspeto, portanto, os meninos realmente trazem essa perspetiva do contraditório, de responderem: “Ah, professora, está a dizer isto, mas lá em casa dizem-me assim e assado”. Mas nós temos de transmitir aquilo que é: falamos da constituição, falamos de todos os órgãos de soberania, falamos dos tribunais, tentamos esclarecer o máximo possível, dentro, claro, daquilo que é a realidade, porque é aquilo em que acreditamos, em que a sociedade acredita, e é aquilo que tem de ser... não funciona tão bem, mas um dia há-de funcionar...

**Mas tem de existir um esforço acrescido não é? Principalmente quando esses valores, por vezes são contraditórios...**

Existe um esforço muito grande, e muitas vezes nós temos uma certa dificuldade, mas se realmente, numa turma de vinte e oito ou vinte e nove alunos, se registar um progresso, ou uma aceitação, ou uma mudança de atitude nuns quantos alunos, para nós já é bom. E muitas vezes os pais, também acontece, é acerto quer a maioria dos pais não estão muito interessados nesses aspetos, mas alguns pais até estão e até acabam por colaborar connosco, e alguns acabam até por mudar a sua forma de atuação, claro, perante a escola e perante os filhos.

**Considera haver contradição entre os constantes apelos à autonomia das escolas e a crítica ao facto de ser entregue aos agrupamentos a decisão de manter, ou eliminar, a disciplina de formação cívica?**

Pois, isso é como tudo na vida, nós vamos estando habituados a isso, dão-nos com uma mão e tiram-nos com as duas; portanto o que é que nós podemos fazer? Nós temos de nos submeter àquilo que nos é exigido; e dentro das possibilidades da escola, e esta escola aqui tenta sempre corresponder às pessoas que cá estão, tanto ao nível e

peçoal auxiliar, como de professores, como da própria comunidade: dos alunos e dos pais; tentamos sempre ir ao encontro... e isso é uma realidade. Com muitas dificuldades, dificuldades que muitas vezes até nos são impostas pela própria legislação, porque, como eu disse há pouco, dão-nos com uma mão e tiram-nos com as duas, mas nós ‘tentamos fazer das tripas coração’, e nós tivemos cá a inspeção há pouco tempo, fomos realmente bastante apertados e bastante espremidos, nomeadamente em relação aos resultados, mas nós temos uma população escolar difícil, aqui a nossa zona é uma zona muito complicada, mas nós não cruzamos os braços, às vezes até a custos da própria saúde, que muitas vezes nos sentimos muito abaixo de forma, mas andamos sempre para a frente. Agora é um facto, realmente dizem-nos uma coisa, dão-nos a entender que as coisas vão estar um bocadinho melhores, mas depois na realidade nunca é como nós realmente...

**É porque, realmente, quando se falou em eliminar a disciplina de cidadania, os comentários foram...**

Mas nós aqui conseguimos dar a volta; até ver... porque não sabemos o que o futuro nos reserva...

**Como é que o fizeram?**

Foi-nos dada a hipótese de haver ofertas de escola, e as ofertas de escola corresponderam a dois... a escola optou, e eu acho que muito bem, em dois sentidos: um deles foi o apoio ao estudo, porque é uma realidade que os pais, hoje em dia, têm uma carga horária em cima deles, e não podem faltar, e têm pouco tempo para acompanhar os filhos; ora se eles tiverem a possibilidade aqui, na escola, de terem um apoio ao estudo, que, no primeiro ano, foi lecionado por professores da turma, mas que neste ano tem sido lecionado por professores da turma, mas de português e matemática, porque realmente são as disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades... isso foi uma oferta de escola. E a outra oferta de escola, a que nós continuámos a chamar ‘Formação Cívica’, foi porque realmente nós sentimos que a população escolar precisa de estar dentro dessas regras, de saber respeitá-las e perceber que nem tudo aquilo que se faz, nem tudo aquilo que se diz, está correto e que há maneiras de resolver os assuntos: nomeadamente na gestão de conflitos, no ‘saber ser’ e ‘saber estar’... lutamos com isso tudo.

### **É interessante que tenham sentido essa necessidade...**

Porque é necessário. Porque é necessário. Porque isto é uma bola de neve. Porque, repare, porque os pais, ao terem realmente uma falta de disponibilidade para estarem com os filhos... nós não estamos a educar os filhos deles, de maneira nenhuma... agora o que é certo, é que os pais não têm tempo de falar com eles a respeito de coisa nenhuma, e muitas vezes chegam tão estoirados a casa, e isto que eu estou a dizer é uma realidade porque é a informação que os pais nos dizem, e chegam a casa e dizem: “olha, já fizeste os trabalhos da escola?”... “já”... “então olha, vai jogar computador, ou vai ver televisão”. E pronto, e o dia está feito. Portanto, tudo aquilo que é necessário saber-se, em termos de relacionamentos pessoais, em termos de... cidadania, porque, ao fim e ao cabo estamos a falar mesmo disso, tem de ser realmente a escola; e enquanto nos for dada essa possibilidade de podermos, nós, a direção, de podermos fazer essa gestão e criar essas ofertas... a ‘coisa’ vai funcionando...

### **Acredita que a dualidade de critérios (manter ou eliminar a disciplina), pode criar disparidades na formação dos alunos?**

Ah claro que sim. Claro que sim. Estou a pensar aqui na nossa zona, não tenho conhecimento do que está a ser feito nas outras escolas, mas imaginemos que a nossa aqui tem uma oferta de escola de apoio e Formação Cívica e que a outra terá... sei lá, teatro, ou dança... não sei, não faço ideia, mas isso cria diferenças, é óbvio.

### **Considera que menos de uma hora semanal, para tratar a amplitude de temas sugeridos pelo ministério da educação, é suficiente? São 45 minutos, não é?**

Sim. E não, de maneira nenhuma. De maneira nenhuma, nem pouco mais ou menos, não. Um bloco, já não seria muito, mas 45 minutos é claramente insuficiente. E como a Formação Cívica, na sua essência, foi retirada do currículo, nós aqui temo-la como oferta de escola, mas na sua essência foi retirada do currículo... nós aqui, agora, temos a possibilidades de nós selecionarmos, mediante o plano de trabalhos da turma, e mediante as dificuldades que a turma apresenta, selecionarmos os temas para trabalhar; isso é decidido em conselho de turma. Agora, naquela altura em que o ministério nos dava aquelas propostas todas: para o 5º, para o 6º, para o 7º, 8º, por aí fora... os temas eram abordados, mas eram abordados... eu penso que desta maneira, está a resultar melhor, enquanto nos deixarem estar assim, está resultar melhor do que quando era

obrigatório, porque 45 minutos não... até porque há outra coisa, há outro aspeto de que eu me estava a esquecer, é que nessa altura, esses 45 minutos eram atribuídos ao diretor de turma, e o diretor de turma, nesses 45 minutos, tinha de fazer tudo e mais alguma coisa; portanto, tinha de fazer gestão de conflitos, tinha de receber justificações de faltas, tinha de observar as cadernetas dos alunos para ver se estava tudo em ordem e de ver se havia alguma mensagem de algum encarregado de educação, ou, pelo contrário, havia alguma mensagem da escola... e mais os outros temas que tinham de ser abordados... era claramente insuficiente.

### **Como vê a crítica à falta de formação dos professores para lecionar os temas cívicos?**

Ah, lecionar os temas da cidadania... bem, então é assim: quando havia... quando a formação era gratuita, havia uma oferta formativa grande, havia formação específica para diretores de turma... eu fiz essa formação, fiz várias, várias... havia bastantes ações de formação sobre esse aspeto, em que era focado o tema cidadania e não só. Era focado o tema da cidadania e também todas as outras tarefas que o diretor de turma tinha de cumprir: em termos de relacionamento com as famílias, como elo de ligação entre a escola e a família. A partir do momento em que a formação começou a ser paga, nós começámos a lutar com um grande problema... que é o ser pago. Porque os nossos vencimentos têm vindo por aí fora, estamos congelados... também na carreira e no tempo de serviço, que assim uma coisa louca; congelados na carreira já é suficientemente mau, congelados no tempo de serviço é uma coisa que não passa pela cabeça de ninguém; ou seja, os mil e não sei quantos dias que me faltavam há não sei quantos anos atrás, hoje continuam a faltar, e é tão pior quando eu sou uma pessoa que não falta, e agora está tudo congelado. E a formação é paga. Ora, nós necessitamos de formação, tanto a nível da formação cívica dos nossos alunos, mais no sentido da atualização, até dos próprios problemas, que vão sendo diferentes ao longo dos anos... e enquanto professores, cada vez precisamos de mais formação, cada vez precisamos mais de estar mais atualizados, porque... em termos tecnológicos, em termos... agora a formação sendo paga, com a situação financeira que nós temos neste momento, leva-nos a por um travão de facto.

De qualquer das formas, volto a dizer: a nossa escola, nesse aspeto, é ótima e faz formação interna; e essa formação interna que nós fazemos tem sempre uma elevada

participação dos professores, e são abordados assunto de toda a ordem, quer dizer, assuntos relacionados com as dificuldades que a escola vai tendo. E isso é um facto.

**Portanto, é mais uma discussão interna...**

Exatamente. E a partir daí, muitas vezes, são apresentadas propostas, muito válidas, que nós aplicamos e que depois vamos vendo realmente... vamos vendo os resultados.

**E que tipo de formação específica acha que os professores necessitariam?**

Olhe... nós aqui, há muitos anos atrás, tínhamos cá um colega, que estava ligado à equipa do ensino especial, e ele fez cá várias ações de formação sobre gestão de conflitos e já veio aqui gratuitamente à nossa escola renovar essa formação sobre gestão de conflitos. Essa formação era muito boa porque nos dá ferramentas para nós lidarmos com alguns problemas que se prendem com a cidadania, porque ao não nos sabermos relacionar uns com os outros ou de acharmos que a culpa é sempre do outro, ou estramos sempre ‘de pé atrás’ e de estarmos sempre a reagir mal, isso é uma parte que tem a ver com conflitos; e o professor tem de ter algumas ferramentas para fazer essa gestão de conflitos. Portanto eu penso que essa formação é muito necessária, e muito útil, e que precisa de permanente atualização, porque os problemas sociais vão sendo sempre diferentes. Eu penso que esse é o aspeto fundamental. E nós temos um grande apoio da Comissão de Proteção de Jovens em Risco, temos um grande apoio da Direção da Escola, portanto é mais nesse aspeto, de lidar com esses problemas concretos. Mas formação de acordo com o mundo de cada escola, está a ver? Porque senão acabamos por fazer uma formação genérica, que nós realmente, depois, no nosso trabalho, vamos buscar elementos; mas se realmente, se as coisas estiverem direcionadas para a realidade de cada escola, isso então era o ideal.

**Há pouco já falámos nisso, portanto vou presumir que considera válidas, as opiniões no sentido de adicionar o estudo das instituições e do funcionamento da democracia aos temas tratados em cidadania.**

Sim senhor, claro que sim.

**Esta forma de transmissão de valores apela à conjugação de esforços por parte dos professores. Como vê esta situação, considerando que se mantêm as acusações de**

## **falta de comunicação entre os professores, e de que continuam encerrados nos seus castelos disciplinares?**

Bem, eu já não saio desta escola há vinte anos. E a perspetiva que eu tenho desta escola não é essa, de maneira nenhuma, não. Nós aqui, e não estou a... pintar nada, estou a dizer a realidade. Nós aqui funcionamos muito bem uns com os outros. E cada vez fomentamos mais a interdisciplinaridade e articulação sempre que é preciso, e isto não são palavras, já cá estive e de certeza que viu isso, é uma realidade, portanto, nós traçamos, logo desde o início do ano, o perfil da turma, até porque nós, o nosso agrupamento, a parte do primeiro ciclo trabalha muito, muito ligada aqui ao segundo ciclo, e nós com o terceiro; e eu não faço essa leitura, nem tenho essa noção. Portanto nós aqui tentamos, dentro do conselho de turma, tentamos fazer as coisas de acordo com o perfil da turma. Todos nós. Claro que, vamos lá ver, claro que há a situação de determinada disciplina, ou matemática, ou português, o professor dizer: “bom, mas a avaliação que eu fiz...” mas em termos avaliativos, em termos de valores, posso-lhe garantir que temos todos os mesmos objetivos e temos todos a mesma bitola, está a ver? E trabalhamos todos no mesmo sentido. ‘Capelinhas’, eu acho que isso já lá vai; pelo menos aqui. Aqui não há, aqui não existe. Não sei noutros sítios, porque eu já não vou para outras escolas há muitos anos.

Sabe que a teoria é muito interessante, e é muito mais valorizada até quando essas teorias vêm do estrangeiro, mas a nossa realidade é muito diferente. Sabe que nós aqui, há uns anos atrás, tivemos relação com vários países estrangeiros, com várias escolas estrangeiras e tivemos aqui...

### **Eu lembro-me disso...**

Lembra? Pois, e tivemos aqui turmas estrangeiras e professores estrangeiros; e aquilo que esses nossos colegas nos diziam era que nós éramos fantásticos, que eramos fantásticos porque, com as condições que tínhamos, e com o número de alunos que tínhamos nas turmas, que éramos fantásticos. Os nórdicos, da Finlândia, da Dinamarca, foi isso que nos disseram... o que nós conseguíamos fazer... eles realmente, ao fim de semana iam... lavavam as escolas, pintavam as escolas, viviam com a comunidade... era um facto. Mas eram escolas pequeninas, com turmas pequeninas, e os meninos até recebiam as refeições dentro da sala de aula, e tudo o mais... ora bem, ora, as teorias, depois, trazidas desses sítios e aplicadas aqui... olhe, eu comecei a lecionar no ensino

particular, o ensino particular não tem nada a ver... depois vim para o ensino oficial e já nem nessa altura... claro que sempre houve colegas que preferiam... que estavam um bocadinho agarrados a isso (isolamento disciplinar), agora os colegas mais novos, nós já não tínhamos essa perspetiva.

**E em relação à densidade dos currículos? Como comenta as críticas de que a densidade dos currículos não permite a abordagem transversal desejável das questões cívicas?**

Sabe que a história dos currículos... a história dos currículos foi agora um bocadinho ultrapassada pela história das metas, que não sei se não será pior. Porque agora há metas a atingir, há um perfil do aluno à saída de cada anos de escolaridade, de cada ciclo de escolaridade. Os currículos extensos... os currículos realmente são extensos, mas repare, aquilo que é trabalhado em termos de cidadania, e aquilo que eu lhe disse há pouco: que é trabalhado pelo conselho de turma, ao fim e ao cabo está sempre presente em qualquer aula, em qualquer disciplina, não é? O ‘saber ser’, o ‘saber estar’, é transversal, portanto... se os currículos são extensos... quem sou eu para falar dos currículos, eu posso falar do currículo da disciplina que leciono, é realmente extenso, sim, e pressupõe uma série de aprendizagens que são impossíveis de realizar porque nem sequer há equipamentos, eu sou de uma área técnica específica e não tenho equipamento para ensinar uma série de coisas que me são exigidas. Agora, em termos de cidadania, é sempre possível, em qualquer área disciplinar, aplicar esses conteúdos. É sempre possível.

**Mas se calhar não é possível a profundidade que seria desejável...**

Neste caso é possível porque temos a oferta de escola. Nas outras escolas não sei como é, mas no nosso caso aqui é possível e damos o nosso melhor para que isso aconteça.

**Agora do ponto de vista prático, concorda com a ideia de que a transversalidade, a exemplificação e a experimentação do funcionamento da democracia na escola, exige tempo e recursos humanos e materiais que os orçamentos escolares não possuem? Vejo-a já a sorrir...**

Pois. Eu vou dizer que sim, mas é assim: isso faz parte da componente não letiva, não é? Isso é-nos atribuído no nosso horário, logo no início do ano, e nós



aceitamos o horário e cumprimos o serviço. Agora o que é que eu lhe posso dizer relativamente a isso: claro que isso seria o ideal, a cidadania ser encarada como realmente uma área: disciplinar, não disciplinar, chamem-lhe como quiserem, mas uma área séria, e que realmente estivesse contemplado nos nossos horários, ou na formação de professores, ou fosse como fosse, mas isso não é praticável porque a ideia é reduzir pessoal, portanto... não sei mesmo que resposta lhe hei-de dar... (risos) agora claro que sim, é óbvio que sim, mas é melhor não se ter ilusões... e é como lhe disse, a nossa escola é ótima nesse aspeto porque privilegiou, realmente, o aspeto da cidadania para os nossos alunos, que é fundamental; agora nos outros sítios não sei como é, se calhar nem existe. Nós aqui mantivemos para compensar o que nos foi retirado... não a nós, aos alunos e às famílias.

**Como comenta os apelos à integração da comunidade escolar, em particular dos pais e das autarquias, ao mesmo tempo que persistem críticas afirmando que essa participação é residual e pouco significativa?**

Essas críticas vêm de onde? Eu não sei, a escola têm um conselho geral e eles estão representados nesse conselho geral.

**Sim, mas a crítica é justamente nesse sentido, o argumento é o de que essa participação nos órgãos escolares é insuficiente, residual...**

Se é residual é porque eles querem que seja residual... repare, nós temos uma associação de pais, há muitos pais inscritos nessa associação, mas quando fazemos aqui reuniões e os pais não comparecem, nós não podemos obrigar... lá está, tem a ver com a cidadania, não é? Nós não podemos obrigar a uma participação mais ativa, se não o fazem é porque, se calhar não têm disponibilidade para isso, ou se calhar não querem, não sei...

**E a nível de atividades que a escola promova?**

Ah isso sim, isso a escola promove atividades e até temos participação dos pais: nomeadamente, temos o dia da comunidade, que é no final do ano letivo, em que a escola está aberta a um sábado com professores, com alunos e com pais. Há atividades de toda a ordem: há exposições, há atividades gimnodesportivas, há atividades musicais, enfim, temos atividades dinamizadas pela nossa biblioteca e pelo nosso centro de recursos com o sarau de leitura e a maratona da poesia... nós estamos em permanente

diálogo com os pais e... mas é sempre um grupo limitado que comparece e... com a câmara, ou melhor, com as autarquias, a nossa autarquia esteve cá na escola a propósito do nosso orçamento participativo, estiveram a fazer esclarecimentos, houve propostas da nossa escola para esse orçamento participativo... a nossa escola participa em quase todos os programas concelhios, tem participado sempre... é uma relação 'qb'.

No aspeto dos pais, ah queríamos muito mais participação por parte dos pais, agora no aspeto das autarquias não me parece que haja grande razão de queixa porque, repare, isto já aconteceu há uma série de anos, a própria autarquia disponibilizava o seu autocarro gratuitamente para as visitas de estudo, ou quando queríamos fazer tournées musicais, portanto... eu acho que está dentro daquilo que é aceitável... não sei qual será a opinião deles, mas no caso da escola...

**Então, como balanço, acredita que a escola está a cumprir o seu papel na transmissão dos valores cívicos que a sociedade lhe exige?**

Se a escola está a cumprir... a escola está a cumprir a transmissão, isso garanto-lhe que está. Nota-se, num universo ainda pequeno, isto para lhe ser franca, que há uma evolução, agora há ainda um grande trabalho pela frente. Agora que nós não cruzamos os braços, isso não.

**E uma última pergunta: pensa que a crise dos valores cívicos, de que tanto se fala, é o resultado de ignorância desses valores, ou de uma escolha consciente em ignorar esses valores?**

Ai não, não. Eu penso que não, penso que ninguém quer estragar de propósito, ou fazer mal, ou outra coisa qualquer. Eu penso que é... como é que eu lhe hei de dizer? Olhe, é como... é um bocadinho de tudo: é uma exigência, cada vez mais para as famílias, nos seus aspetos profissionais, cada vez têm menos tempo para os filhos; isso faz com que a transmissão de certos valores, que até aqui eram competência das famílias, falhem. É talvez alguma impunidade, em certos problemas sociais, é, talvez, a grande quantidade de alunos que nós temos nas turmas, e que dificulta a transmissão de certos valores... não é a transmissão, é a absorção daquilo que nós dizemos; portanto, é um conjunto muito grande de fatores. Penso que não é só um, nem só outro, é um conjunto muito grande de coisas. Agora, que ninguém, propositadamente, infringe as regras... eu penso que não é o caso, não. É um problema social, nós lutamos... agora

quando eu digo nós, digo os cidadãos... lutamos muito e há um grande problema social neste momento. Claro que a crise não é justificação para tudo, mas que há um grande problema social, isso há, e tem de ser muito bem... têm de ser reconsideradas algumas... se calhar têm de ser limitadas algumas liberdades porque a escola não consegue ter, sozinha, esse papel... daí eu lhe ter dito há pouco que se nota uma avaliação positiva nalguns casos, mas não na totalidade, a escola não consegue ter esse papel sozinha, tem de ser um papel de todas as instituições, temos todos de... e por enquanto...

**Portanto está a dizer que a escola faz o seu papel, mas está isolada...**

Eu não diria que está isolada, eu diria que está a lutar, mas que é preciso mais instituições a lutarem. Eu não considero que estejamos isolados, agora acho que o trabalho que nós aqui fazemos, deve ser um trabalho também feito por outras instituições no terreno: assistência social, comissão de proteção de menores em risco... até a polícia e as próprias autarquias... todos juntos, no terreno, porque essa ação faz falta é no terreno, está a ver? Faz falta o resto, o trabalho conjunto.